كلية التربية
قسم الصحة النفسية

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينـــة من الأطفـــال ذوى الإعاقـــة العقلية البسيطة

رسالة مقدمة من

رشا عبد المنعم عبد اللطيف صافى

للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص صحة نفسية

إشراف

أستاذ دكتور

إبراهيم قشقوش

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

دكتور

نبيل حافظ

أستاذ مساعد الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

٢٠١١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

{اقرأ باسمِ ربِّكَ الَّذي خلَق(١) خلَقَ الإنسانَ من علَق(٢) اقرأ وربُّكَ

الأكرم(٣) الَّذي علَّمَ بالقلَم(٤) علَّم الإنسانَ ما لم يعلم(٥)}

سورة العلق(٩٦)

صدق الله العظيم

كليـــة التربيـــة
قسم الصحة النفسية

صفحة العنوان

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

اسم الطالب : رشا عبد المنعم عبداللطيف صافى.

الدرجة العلمية : ماجيستير.

القسم التابع له : الصحـــــــــة النفسيـــــــة

اسم الكلية : التربية.

الجامعة : عين الشمس.

سنة التخرج :

سنة المنـح :

كليـــــة التربيـــــة

قسم الصحة النفسية

رسالة ماجستير

اسم الطالب : رشا عبد المنعم عبد اللطيف صافى

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج إرشادي في تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

اسم الدرجة : ماجستير في التربية (تخصص: صحة نفسية).

لجنة الإشراف:

١- الأستاذ الدكتور/ إبراهيم زكى قشقوش

أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس

٢- الدكتور/ نبيل حافظ

أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس

تاريخ مناقشة البحث : ٢٠١١/٥/٢٦

الدراسات العليا

ختم الإجازة

أجيزت الرسالة بتاريخ

/ / ٢٠١١م

موافقة مجلس الكلية

/ /

موافقة مجلس الجامعة

/ / ٢٠١١م

أعضاء لجنة الإشراف والمناقشة

أ.د / إبراهيم ذكي قشقوش	مشرفاً و رئيساً
أ.د / عبدالرقيب البحيري	عضواً
أ.د / سميره محمد شند	عضواً
د / نبيل حافظ	مشرفاً مساعداً

إهـــداء

"إلى روح أمي الطاهرة ، اسأل الله أن يتغمدها برحمته ويسكنها فسيح جناته"

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى أله وصحبه أجمعين وبعد ،،،،

أتقدم بأعمق وأصدق آيات الشكر والتقدير والعرفان إلى:

الأستاذ الدكتور/ إبراهيم زكي قشقوش أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة عين شمس على ما بذله معي من جهد ورعاية، حيث تعلمت على يديه ليس فقط أسس البحث العلمي بل أيضا مكارم الأخلاق وحسن المعاملة ورأيت فيه أفضل الأمثلة لعالم جليل واسأل الله أن يثنيه على هذا الخلق الرفيع والجهد المتواصل، وأن يجعل هذا العمل فى ميزان حسناته.

كما أتوجه بخالص الشكر وعظيم الامتنان:

لأستاذي الجليل الدكتور/ نبيل حافظ أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس فقد كان معى يفحص ويراجع ولم يبخل بوقت وجهد أو توجيه فجزاه الله عنى خير الجزاء ومتعه بموفور الصحة والعافية والقدرة على العطاء مدى الحياة.

ويسعدنى ويشرفنى ان أتقدم بموفور شكري وتقديري:

للأستاذ الدكتور/ عبد الرقيب البحيري أستاذ ورئيس قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أسيوط على تفضيل سيادته بقبول مناقشة هذا البحث رغم مشغولياته الكثيرة فله منى جزيل الشكر والتقدير والدعاء بالمزيد من العطاء والرفعة.

كما يشرفنى ويسعدنى أن أتقدم بأجل الشكر والتقدير والإحترام:

للأستاذه الدكتورة/ سميرة محمد شند أستاذة الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس على تفضيل سيادتها وتشريفها بمناقشة هذا البحث فجزاها الله عنى خير الجزاء.

كما أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى قسم الصحة النفسية، وجميع العاملين به بكلية التربية جامعة عين شمس.

وتبقى كلمات حب وتقدير إلى أسرتي الغالية والدي ووالدتي اسأل الله لهما الرحمة والمغفرة، وإلى أخوتي لما قدموه لى من دعم ومساندة وهيئوا لى الجو المناسب والوقت للعمل على استكمال هذا البحث فجزاهم عنى خير الجزاء.

وما توفيقي إلا بالله

عليه توكلت وإليه أنيب وعلى الله قصد السبيل

الباحثة

مستخلص الرسالة

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة. وتهدف هذه الدراسة إلى بحث إمكانية إستخدام برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال قوامها (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، ممن تتراوح أعمارهم بين (٩/٧ ، ١٢/١٠) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) والمقيدين بواحدة أو اكثر من مدارس التربية الفكرية بمحافظة الشرقية، بحيث يكون نصف أفراد هذه العينة من الذكور ونصفهم من الإناث، على أن يتوزع أفراد هذه العينة على أربع مجموعات فرعية أثنتان منهما تجريبيتين واثنتان ضابطتين، مع مراعاة تجانس هذه المجموعات جميعا من حيث متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى (المطور) للأسرة المصرية.

وأستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

١- مقياس صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية المصور للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد الباحثة).

٢- استمارة دراسة الحالة (إعداد الباحثة).

٣- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية (إعداد محمد بيومى خليل، ٢٠٠٣).

٤- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء المصور (الصورة الرابعة) تعرب وإعداد (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨).

٥- البرنامج الإرشادى لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لعينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والذى اتضح من أرتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس صورة الذات الأسرية والذات المدرسية مقارنة بالمجموعة الضابطة فى الأختبار البعدى والتتبعى.

الكلمات المفتاحية:

الإعاقة العقلية	Mental Retardation
صورة الذات	Self – Image
صورة الذات الأسرية	Family Self – Image
صورة الذات المدرسية	School Self – Image
البرنامج الإرشادي	Counseling Program

الفهرس

أولا: فهرس الموضوع

ثانيا: فهرس الجداول

ثالثا: فهرس الأشكال

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

تعتبر الإعاقة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص ظاهرة لا تعترف بحدود إجتماعية أو ثقافية، حيث يمكن أن يتعرض لها على حد سواء أبناء الأسر الفقيرة والغنية والمثقفة والعادية. كما يمكن معه القول أن الإعاقة تسترعى أهتمام مختلف الفئات الاجتماعية ولا شك أن هذا الاهتمام الواسع بالإعاقة العقلية من قبل عديد من الفئات المهنية والعلمية ترتب عليه درجة من الإختلاف والتباين بين أبناء ومنتسبى هذه الفئات جميعاً (عبد الرحمن سليمان، ١٩٩٩، ص ٣٠).

ويؤكد دافيز Davies أن وجود عدد كبير من الأطفال فى المجتمع متخلفين عقلياً يزيد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية فيه حيث يقل بناء على ذلك عدد الأفراد المنتجين الذين يعتمد عليهم المجتمع فى تطوره وبنائه (Davies, 1986, P. 12).

فضلاً عن المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية والعملية المترتبة على الإعاقة العقلية، حيث يحتاج الأطفال المتخلفون عقلياً إلى برامج تربوية وتأهيلية، نظراً لأن قدراتهم العقلية المحدودة لا تسمح لهم بمسايرة اقرانهم فى برامج التعليم العادى، وذلك للإستفادة من قدراتهم المحدودة وإستثمارها إلى أقصى حد ممكن ليكونوا قوة فعالة ومنتجة فى المجتمع (Heward and others, 1984, p. 101). ويستطيع من يعمل فى ميدان التخلف العقلى ملاحظة أن سلوك ذوى الإعاقة العقلية يتسم بالتردد مما يجعل من الصعب حفزهم إلى الاستجابة لأى موقف مثير إلا عندما يشعرون بالأمن والطمأنينة، وبالتالى كثيراً ما يواجه المعاق عقلياً صنوفا مختلفة من الفشل بالنسبة لكثير من المواقف التى يمر بها، مما يشعره بالعجز وعدم الأمن وأيضاً عدم التقبل من جانب زملائه وأسرته وهكذا يعيش المتخلف عقلياً عالماً يغلب عليه الفشل والإخفاق مما يجعل نظرته إلى نفسه تتسم بالدونية وعدم التقدير لذاته وعدم الثقة بنفسه، كما أن أسرته تجنح إلى معاملته على نحو يفاقم من شعوره بالدونية وسلبية تقديره لذاته وعدم الثقة فيما يمكن أن يكون لديه من طاقات محدودة وهى أمور تسهم مجتمعة فى جعل المعاق عقلياً يعيش فى عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر ولا يشعر فيه إلا

بالعجز وقلة الشأن وسوء التقدير لذاته Self- devaluation (أمل معوض، ٢٠٠٢، ص ١٨٩).

ومن هنا تتمحور الدراسة المقترحة من جانب الباحثة حول بحث إمكانية تنمية صوره كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى الأطفال ذوى الإعاقات العقلية البسيطة القابلين للتعلم، وذلك من خلال برنامج إرشادى يجرى تخطيطه وإعداده وتنفيذه لهذا الغرض. ولعل مما يعزز توجه الباحثة لانتحاء هذا المنحنى طبيعة مفهوم الذات بإعتباره تكوينا معرفيا منظما موحدا ومتعلما للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات بحيث يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، كما أنه يحدد إنجاز المرء العقلى ويظهر جزئياً فى خبرات الفرد بالواقع وإحتكاكه به ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التى يتلقاها من جانب الأشخاص ذوى الأهمية الفعالة فى حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه (عادل الأشول، ١٩٨٤، ص ٥).

مما يعنى أن مفهوم الذات كتكوين نفسى مركب يمكن تنميته وتعديله وتطويره من خلال التعلم والتدريب ومن هنا يعتمد البرنامج الإرشادى المزمع إستخدامه فى الدراسة الحالية على كل من فنيتي السيكودراما Psychodrama والنمذجة Modeling خاصة وقد أوضحت نتائج عديد من الدراسات الإرشادية التى انتحى أصحابها منحا تدخلياً بهدف تحسين جوانب غائبة محددة لدى شرائح وقطاعات متعددة ومتباينة من الأطفال، تتمثل صلاحية كل من هاتين الفنيتين فى تحقيق أهداف تصحيحية / تقويمية / تعليمية / إنمائية بالنسبة لمختلف جوانب شخصية الطفل. ولعل مما يبرر إستخدام الفنيتين المشار إليهما فى البحث الحالى أن كلتيهما تصلح كأسلوب علاجى إرشادى بالنسبة لجميع الأفراد فى مختلف الأعمار والمستويات الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية (عزة عبد الجواد، ١٩٩٠، ص ٤٦، أسماء غريب، ١٩٩٤، ص ٤٣).

ومن المعروف أن السيكودراما psychodrama تمثل أحد أشكال العلاج الجماعى Group therapy التى يمكن إستخدامه بالنسبة لمجموعة من الأطفال المضطربين يتراوح عددها ما بين "٥ : ١٥" بحيث يلعب هؤلاء الأطفال أدواراً مسرحية معينة مع ضرورة أن يكون الموقف التمثيلى فى هذه الحالة تعبيراً صادقاً عن مشكلة خاصة أو مشكلة جماعية بالنسبة لهؤلاء الأطفال حيث يعيشون أثناء تمثيلهم لهذه الأدوار خبرات ومشاعر تتصل بحالاتهم وظروفهم النفسية وبالتالى تحدث عملية التنفيس العقلى من جانبهم مما يجعل كل طفل يستفيد من التمثيل فى زيادة معرفته بذاته والراحة فى الكلام عن نفسه من خلال شخصية

الممثل التى يضطلع بها، كما يكتسب القدرة على التعبير أمام الناس (أحمد عكاشة، ١٩٩٨، ص ٦٢٤).

والواقع أن "مورينو" يعتبر نفسه مكتشفاً وليس مبتدعاً لأسلوب السيكودراما، فهو يرى أن السيكودراما هى فى حقيقتها نشاط إنسانى فطرى تلقائى يمارسه الإنسان منذ ميلاده وعلى إمتداد تاريخ حياته فالطفل الصغير يتعلم لا عن طريق التلقين ولكن عن طريق التقليد فهو يقلد الآخرين فى الحركات والنظرات والإشارات كما يقلدهم فى الكلام والسلوك الاجتماعى ومن اللحظة التى يدرك فيها الطفل أنه كيان مستقل ومنفصل عن العالم المحيط به يتولد بداخله شوق إلى أن يلتحم بهذا الكون أو أن يحتوى الكون بداخله وهو ما يسميه "مورينو" بالجوع الكونى Cosmic Hunger فالرغبة الدائمة فى التواصل مع العالم الخارجى هي المحرك الأول وراء كل مظاهر النشاط لدى الطفل فحينما يقوم الطفل مثلاً بلعب أدوار بعض الحيوانات التى يخافها كالقطط والكلاب، فإن هدفه من ذلك هو إزالة حاجز الخوف وخلق نوع من الألفة بينه وبين تلك الكائنات (Moreno, 1956, pp. 30:32).

ومن هنا يتضح أهمية هذا البحث؛ فبالرغم من إتساع إستخدام السيكودراما فى الفصول والعيادات النفسية، إلا أن أسس استخدامها ونتائجه لم يتناولها الباحثون بالدراسة والتجربة حتى الآن وذلك فى مجال التخلف العقلى حيث من المعروف أن الأطفال الأسوياء عندما يبلغون السنة والنصف من العمر يلعبون ألعاباً يقلدون فيها ما يفعل الكبار؛ فهم يتظاهرون بالقيام بالأعمال المنزلية التى تقوم بها الأم أو يقدمون الشاى والمرطبات للأهل أو لضيوف خياليين أو يقودون سيناريوهات موهومة ويستمتع الأطفال المتخلفون عقلياً بهذا النوع من اللعب ويستفيدون منه.

ويساعد التمثيل المسرحى أو التخيلى هؤلاء الأطفال على فهم ما يجرى حولهم وكيفية عمل الأشياء التى تتعلق بأشخاص عديدين ويساعدهم أيضاً على تطوير فهم اللغة وعلاقاتهم بالآخرين والتحكم بالمشاعر، وكثيراً ما يدور التمثيل حول حالات وظروف من الحياة العادية كتمثيل القيام بالأعمال والمهمات المنزلية ولعب الأدوار (الأهل والأولاد)، (المعلمين والتلاميذ فى المدرسة) ، (الأطباء والمرضى) ومن خلال هذا النوع من الألعاب يزيد الطفل من فهمه لهذه الحالات والأوضاع (كريستين مايلز، ص ١٦٤).

ولقد تأكد بالتجربة أن السيكودراما كأسلوب علاجى تصلح لجميع الأفراد فى مختلف الأعمار والمستويات الثقافية والاجتماعية ودرجات الصحة النفسية؛ كما أن السيكودراما كأسلوب علاجى يحظى بجاذبية خاصة لدى الأطفال فهو بالنسبة إليهم يندرج تحت نشاط فطرى يمارسه الأطفال فى كل مكان ويستمتعون به أيما إستمتاع وهو اللعب (فاطمة بلال، ١٩٨٨، ص ٤٦).

وكذلك القول بالنسبة للتعلم بالنموذج حيث أنه أسلوب تعليمى يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذى وضعه المعلم مثالاً يحتذيه (عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطى، ١٩٩٢، ص ٢٩٦).

وتستند هذه الفنية إلى نظرية (التعلم الاجتماعى) التى تولى أهمية كبيرة للتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد فقد أكدت نتائج أعمال "باندورا" ولتز ١٩٦١" أنه من الممكن إكساب الفرد سلوكاً جديداً عن طريق ملاحظته أداء نموذج لهذا السلوك وقد تؤدى الملاحظة إلى إثارة كامنة لدى القائم بالملاحظة (أى الطفل) فيظهر سلوكاً مطابقاً للنموذج الذى لاحظ أداءه .(Bandura & Watters, 1963, p. 60)

لذا فإن فنية التعلم بالنموذج من الفنيات الأساسية فى تعديل السلوك حيث يمكن علاج السلوك المضطرب عن طريق تقديم نماذج توضيحية للسلوك السوى، وتقدم هذه النماذج إما عن طريق الأداء المباشر أو عن طريق أفلام الفيديو (لندا دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٧٦).

وهكذا يمكن القول أن كلاً من السيكودراما والنمذجة هى من الأساليب العلاجية التى تتصف بقدر كبير من البساطة والمرونة والتى يسهل تطبيقها فى أى وقت ومكان سواء بواسطة المختصين أو الآباء خاصة وأنها تبدو أكثر جاذبية بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الاسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة بأستخدام فنيتى السيكودراما والنمذجة."حيث أن الطفل المعاق عقليا يعيش فى عالم يغلب عليه الفشل والإخفاق مما يجعل نظرته إلى نفسه تتسم بالدونية وسوء التقدير لذاته وضعف الثقة بنفسه والخوف من مواجهة الآخرين نظرا لشعوره بأنه غير مقبول اجتماعيا، لذا

نجد أن الأطفال المعاقين عقليا فى أمس الحاجة إلى الأستقلال والأعتماد على النفس والشعور بالكفاءة والنجاح فى أداء الأعمال وإنجازها، كما أنهم فى أمس الحاجة إلى التواصل مع الآخرين وأن يظهروا تفاعلهم معهم سواء بالكلمات أو المشاعر والحركات الواضحة الصريحة التى يستطيع ان يفهمها الطفل المعاق عقليا.

كما يحتاج الأطفال المعاقون عقليا أكثر من العاديين للتقبل الاجتماعى والشعور بأنهم مرغوبين ومقبولين اجتماعيا كأشخاص لهم قيمة وكذلك ان يتقبلوا هم أنفسهم.

فقد أثبتت نتائج الدراسات أن تقدير الذات لدى المعاق عقليا يتطور بصورة إيجابية تدريجيا عندما تزيد خبرة الطفل فى الحياة، فلو مر الطفل بخبرات إيجابية بدلا من السلبية ستزيد احتمالية تطويره بتقدير إيجابى بصورة كبيرة (محمد عبد الرحمن، منى خليفة، ٢٠٠٣، ص ٢٤١).

وهذا ما أهتمت به الباحثة بتقديم برنامج إرشادى لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة بأستخدام فنيتى السيكودراما والنمذجة.

وهكذا تتبلور مشكلة البحث الحالية فى أهمية إعداد برنامج إرشادى لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة بناء على أسس علمية ومنهجية يراعى فيها الأختيار المناسب لفنياته التى تتلائم مع الجوانب العقلية والمعرفية والانفعالية بما يتناسب مع خصائص هؤلاء الأطفال ومعلاتهم النمائية، وحاجاتهم المختلفة، ومعرفة فعالية هذا البرنامج من حيث تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى هؤلاء الأطفال، حيث يمكن القول بأن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب على عدة تساؤلات تتلخص فيما يلى:

١- هل يمكن صياغة برنامج إرشادى للأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية؟.

٢- هل توجد فروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى المقترح؟.

٣- هل توجد فروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى فى صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح المجموعة التجريبية؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد الضابطة فى صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادى؟.

٥- هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى من حيث تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية؟.

٦- هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى، ودرجاتهم فى التطبيق التتبعى على مقياس صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية، لصالح القياس التتبعى؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج فى تحقيق الهدف منه، وهو تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة من الجنسين (ذكور/ إناث)، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية فى تنمية صورة كل من الذات الاسرية والذات المدرسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى أهمية الجانب الذى تتصدى لدراسته حيث أنها تسعى لبحث فاعلية إستخدام برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقات العقلية البسيطة. ولا شك أن هذا الجانب ينطوى على أهمية كبيرة سواء من الجانب النظري أو من الجانب التطبيقي.

أولا : الجانب النظرى:

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال كونها دراسة تجريبية لم يسبق التطرق لهذه المشكلة من قبل على المستوى المحلى، وهى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية للأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج إرشادى.

وبهذا يمكن أن تكون هذه الدراسة أسهامة علمية عربية لإثراء البحوث العربية فى مجال علاج المشكلات النفسية لدى الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة بأستخدام فنيتى السيكودراما والنمذجة.

كما ان هذه الدراسة تستخدم اسلوبا علاجيا يناسب ميول هؤلاء الأطفال ويجتذب اهتمامهم، وهو أسلوب السيكودراما فهو بالنسبة إليهم يندرج تحت نشاط فطرى يمارسه الأطفال فى كل مكان ويستمتعون به وهو اللعب.

وكذلك القول بالنسبة للتعلم بالنموذج حيث انه أسلوب تعليمى يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذا من السلوك الذى وضعه المعلم مثالا يحتذى به.

وهكذا يمكن القول أن كلا من السيكودراما والنمذجة هى من الأساليب العلاجية التى تتصف بقدر كبير من ابساطة والمرونة والتى يسهل تطبيقها فى أى وقت ومكان سواء بواسطة المختصين أو الآباء.

ثانيا: الجانب التطبيقى:

يتمثل فى إعداد برنامج إرشادى يهدف إلى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة. يمكن ان يكون نموذجا يحتذى به فيما بعد، فقد يستفاد من مضمونه أو إجراءاته فى المؤسسات الخاصة بهؤلاء الأطفال،حيث أن تعليمهم وتدريبهم هو اساس عملية النمو المتكامل لهؤلاء الأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة فى حدود قدراتهم إمكانياتهم وخصائصهم وحاجاتهم.

مصطلحات الدراسة:

- الإرشاد النفسى :

تعددت وتنوعت مفاهيم الإرشاد النفسى حسب المنظور الذى ترتكز عليه ولكنها جميعاً تشترك فى وصفها لأهداف الإرشاد وأنشطته أما التباين فينشأ من طبيعة النظرية التى تكمن وراء العملية الإرشادية على حد ما والمنهج المتبع فيها سواء كان إنمائيا أو وقائياً أو تعويضياً.(مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز ، ١٩٩٢ ، ص ٢٦٥) .

لذلك يعرف " محمد محروس الشناوى " الإرشاد النفسى " بأنه عملية ذات طابع تعليمى تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشاية على فهم ذاته وظروفه

والوصول الى أنسب القرارات فى الحاضر والمستقبل (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٤ ، ص١٣) .

البرنامج الإرشادى ***Counseling Program :***

قام العديد من العلماء بوضع تعريفات للبرنامج الإرشادى منها ما يؤكد على الخبرات والممارسات والأنشطة المحددة للبرنامج ، فتذكر ليلى كرم " أن البرنامج هو مجموعة من الخبرات المحددة التى يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات فى جانب محدد من جوانب سلوكهم (ليلى كرم الدين ، ١٩٩٤ ، ص١٢).

وتشير نجوى الصاوى على أنه مجموعة من الخبرات المناسبة لخصائص النمو فتذكر ان البرنامج " هو مجموعة من الحبرات التى تنظم معه من خلال الأنشطة المختلفة وتقدم للطفل فى إطار الوحدات التى تناسب فى مجملها مع خصائص نمو الطفل وحاجاتهم التربوية بهدف تنمية عمليات التعليم الأساسية وإكسابهم مفاهيم العلوم(نجوى الصاوي أحمد،٢٠٠١،ص١٢٦).

وترى الباحثة أن البرنامج الإرشادى هو " برنامج مخطط ومنظم فى ضوء أسس وضوابط علمية لتقديم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة محددة سواء بصورة فردية أو جماعية – ذلك بالنسبة لجميع من تتضمنه عينة البحث – بهدف مساعدتهم على تحسين صور ذواتهم سواء فى محيط الأسرة أو محيط المدرسة وذلك على نحو ايجابى يعزز ثقتهم فيها ؛ ويدعم فرص وإمكانية نموهم النفسى السوى وتوافقاتهم النفسية والاجتماعية ويتمحور البرنامج الارشادى المستخدم فى الدراسة الحالية حول فنيتين أساسيتين هما السيكودراما والنمذجة .

أ- السيكودراما ***Psychodrama :***

(تعريف ستار Star، ١٩٧٧ ، ص٣)

" السيكودراما أو الدراما النفسية هى شكل من أشكال العلاج النفسى الذى يستخدم التمثيل المسرحى لمعاونة المريض فى حل مشكلاته أو عن طريق المساعدة التى يقدمها الموجه أو المخرج المعالج يجسد المريض (العميل) المواقف والعلاقات التى تشكل بالنسبة له أسبابا لاضطراب سلوكه) .

ويعرفها (محمد أحمد محمود خطاب، ٢٠٠٠، ص ١٧) " بأنها أسلوب من أساليب العلاج النفسى ، كما أنها أيضا أسلوب إسقاطى تستخدم فى أغراض التشخيص والعلاج . حيث يتم من خلالها الوصول الى بعض الحقائق النفسية للمرضى ، وذلك بالاستعانة بالطرائق الدرامية والفنيات المختلفة (كلعب الدور – إنعكاس الدور – أسلوب المرآة) حيث يتم إسناد أدوار مختلفة للعملاء على خشبة المسرح ، وذلك من خلال موضوع يعبر تعبيراً صادقاً عن مشكلاته الفردية أو الجماعية ، وذلك بشكل تلقائى أمام الجمهور . مما يساعد العميل على تحقيق أكبر قدر من الفهم لمشكلاتهم وصراعاتهم الداخلية فيتحقق لهم الاستبصار الذاتى والتنفيس الانفعالي.

ب- النمذجة *Modeling* :

" أسلوب ارشادى تعليمى يتمركز حول قدوة شخصية تقوم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يجرى تشجيع التلميذ على محاولة أداء ذات السلوك متخذاً من سلوكه القدوة النموذج مثالاً يحتذى به – على أن يقوم المرشد الموجه بدور ايجابى فى معاونة الطفل على ان يستبصر بذاته.

– صورة الذات ***Self-Image*** :

يعرفها (عبد المنعم الحفنى ، ١٩٧٥ ، ص ٢٧٩) .

" بأنها تعنى الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها وقد تختلف صورة الذات كثيراً عن الذات الحقيقية .

ويعرفها (كمال الدسوقى ، ١٩٩٠ ، ص ١٣٦) .

" بأنها النفس كما يصورها الفرد أو يتصور أن تكون وقد تختلف صورة الذات كثيرا عما عليه الذات الحقيقية True Self فهى لاتلاحظ مباشرة ، بل هى مفهوم مركب لشخصية المرء وطباعه ومركزه وجسمه ، ويظهر هذا الجسم ...... مما قد يختلف اختلافا كبيرا عن الحقيقة الموضوعية ".

– صورة الذات الأسرية ***Family Self Image :***

" يتحدد إجرائيا على أنه إيجابية إدراك الطفل لمختلف جوانب ذاته وتصوراته عن نفسه فى محيط الأسرة وحيث يتم ذلك من خلال مجموعة منتقاة من الأفكار والمعتقدات التى

يمكن للطفل أن يعبر من خلالها عن رؤية أعضاء محيطه الأسرى لخصائصه الجسمية ومظهره العام وكفاءته الشخصية والاجتماعية " .

- صورة الذات المدرسية ***School Self Image***

" يتحدد إجرائياً على أنه إيجابية إدراك الطفل مختلف جوانب ذاته وتصوراته عن نفسه بحيث يتم ذلك من خلال مجموعة منتقاة من الأفكار والمعتقدات التى يمكن للطفل أن يعبر من خلالها عن رؤية أعضاء محيطه المدرسة لخصائصه الجسمية ومظهره العام وكفاءته الشخصية والاجتماعية .

- الإعاقة العقلية ***Mental Retardation***

يعرفها (كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ٢١) .

" التخلف العقلى حالة بطء ملحوظ في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشر من العمر ، ويتوقف العقل فيها عن النمو قبل إكتماله وتحدث لأسباب وراثية أو بيئية معاً. ونستدل عليها من إنخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط فى المجتمع، ومن سوء التوافق النفسى والاجتماعى الذى يصاحبها أو ينتج عنها " .

ويعرفها (عبد الفتاح مراد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٥) .

" بأنها قدرة عقلية منخفضة غير ناتجة عن مرض عقلى Mental Illness وإنما عن ضعف النمو الطبيعى للدماغ والجهاز العصبى ومن أسبابه العيب الوراثى كما هو الحال فى المنغولية وعدوى تصيب الجنين Embryo أو Fetus ، والأستسقاء الدماغى Hydroc ephales أو عيوب استقلالية موروثة مثل القماءة Cretinism ، وحدوث إصابة عند الولادة.

لذلك يمكن تعريف الإعاقة العقلية تعريفا إجرائيا متضمنا تقريباً جميع الأبعاد والمتغيرات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية على النحو التالى :

" التخلف العقلى هو حالة من القصور فى النمو العقلى والذى يرجع لأسباب وراثية أو بيئية أو مرضية ويستدل عليه من خلال إنخفاض الأداء العقلى عن المتوسط بانحرافين معيارين على اختبارات ومقاييس الذكاء المقننة مما يجعل الفرد غير كفء اجتماعياً ومتأخرا نمائياً وتحصيلياً وغير ناضج جسمياً ووظيفياً وذلك مقارنة بما هم فى مثل عمره من أقرانه ".

- والإعاقة العقلية البسيطة " هى تمثل أولى فئات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ويعرف أفرادها بالقابلين للتعلم حيث تتراوح مستويات ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) على مقياس

ستانفورد – بينيه للذكاء والمعاقون من هذه الفئة يمكن تدريبهم وتعليمهم بعض المهارات الاجتماعية حتى يصبحوا مستقلين معتمدين على ذواتهم .

حدود الدراسة :

١- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية .

٢- الحدود البشرية:

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة وهى تتكون من (٤٠) تلميذا من تلاميذ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ممن تتراوح مستويات ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) على اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء ويتوزع أفراد هذه العينة على أربعة مجموعات فرعية إثنتان منهما تجريبيتين ؛ وإثنتان ضابطتين، مع مراعاة تجانس أفراد هذه المجموعات جميعاً من حيث متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة .

٣- الحدود الإجرائية :

تتحدد نتائج الدراسة بالإجراءات المستخدمة فى المنهج المستخدم والأدوات المستخدمة لاختبار وتجانس العينة وكذلك أدوات القياس القبلى والبعدى والتتبعى لعينة الدراسة ، وأيضاً الأسلوب الإحصائى المستخدم.

الفصل الثانى

الإطار النظرى للدراسة

المحور الأول: الإعاقة العقلية *Mental Retardation*

تمهيد:

تعتبر الإعاقة العقلية من الظواهر التى لا تعترف بالحـــدود الاجتماعيـــة ويمكـــن أن تتعرض لها على حد سواء الأسرة الفقيرة والغنية والمثقفة والأقل ثقافة ..... ألخ فإنها وبحق ظاهرة إسترعت إهتمام مختلف الفئات الاجتماعية بدرجات متفاوتـــة (يوســـف القريـــونى، ١٩٩٦، ص٧) .

ولذلك يعد التخلف العقلى واحداً من أهم المجالات التى تهتم بها الدراســـات النفـــسية خاصة وأن النسب المتزايدة للمتخلفين عقلياً تمثل خطورة كبيرة على المجتمعات الحديثة .

ففى دراسة عبد الله جاسم (١٩٩٠) ، دراسة إيمان الكاشف (١٩٩٥) نجد أن النسبة وصلت إلى ٢,٥% إلى ٣% ويمثل هذا العدد الكبير مشكلة تتطلب العناية والرعاية الـــسريعة لأن هذا العدد فى إزدياد دائم (عبد الله جاســـم ، ١٩٩٠، ص ٦١) ، (إيمـــان الكاشـــف، ١٩٩٥، ص ١٩١) .

وبالتالى فإن الإزدياد المستمر لهؤلاء الأطفال لا يمتد أثره ومفعوله فقط على الطفـــل بل يمتد نحو الأسرة والمجتمع بأكمله ، وهذا ما أثار إهتمام كثير من الباحثين والعلماء والأباء نحو ضرورة الاهتمام بالأطفال المتخلفين عقليا ومحاولة التعرف على خصائصهم ومتطلباتهم بطريقة علمية سليمة حتى يمكن الوصول بهذا الطفل إلى أقرب الطرق إصلاحاً ليصبح مواطناً صالحاً له أهمية فى المجتمع وليس عائقاً عليه وعلى الدولة كلها ولذلك قد أوصت العديد مـــن الدراسات والأبحاث بتقديم كافة الخدمات والمساعدات له كمثل أى طفل آخر فـــى الدولـــة (يوسف فريد ١٩٩٣، ص ٣) .

فالإعاقة العقليه مشكلة إنسانية، اجتماعية، أسرية، طبية، نفـــسية وتربويـــة جـــديرة بالاهتمام والدراسة (عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٩٧، ص ٧٦).

ولذلك تحتل قضايا الطفل المتخلف عقلياً مركزاً متميزاً فى سلم الأولويات من خطـــة التنمية فى مصر والعالم العربى، إعترافا بحقوق الطفل المتخلف عقلياً واقتناعاً بـــدوره فـــى المجتمع ولذلك رأت الباحثة لكى يستفيد الطفل المتخلف عقلياً بهذه الخدمات بشكل جيد فإنـــه لابد من الاهتمام بتعديل صورة الذات الأسرية والمدرسية لـــدى الأطفـــال المعـــاقين حتـــى يستطيعوا الاندماج فى المجتمع والاستفادة من خدماته بشكل جيد مثله مثل أى مواطن عادى .

وتحاول الباحثة فى هذا الفصل إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية للبحث فى محاولة للوقوف على صيغة هذه المفاهيم والإلمام بها لكى تكون أساساً نفسياً وتربويـــاً عنـــد تقـــديم البرنامج الإرشادى .

تعريفات الإعاقة العقلية وتصنيفها :

نالت الإعاقة العقلية إهتماما كبيرا من الباحثين والعلماء حيث قاموا بتقديم تعريفـــات مختلفة ومتعددة فمنها التعريفات الطبية والتى ترتبط بإعاقة أو عيب فـــى وظـــائف الجهـــاز العصبى المركزى المتصل بالأداء العقلى الذى يقاس باختبارات الذكاء ومنها التى تعرضـــت للإعاقة العقلية من خلال المجال الاجتماعى، ومنها التعريفات التربوية وأخيـــراً التعريفـــات النفسية وسوف تتعرض الباحثة لبعضها على النحو التالى :

أ- التعريفات الطبية *Medical Definitions of Mental Retardation*

ترى وجهة النظر الطبية أن الإعاقة العقلية عند التعرض لمفهومها أو تعريفها تنقـــسم إلى وجهتى نظر، الأولى أن الإعاقة العقلية ما هى إلا نقص تشريحى فى المخ أو عدم اكتمال العقل وقد مثلت وجهة النظر وزارة الصحة البريطانية ومنظمة الصحة العالمية فعرفت وزارة الصحة البريطانية (١٩٥٩) الإعاقة العقلية على أنها : " حالة من توقف إرتقاء العقل أو عدم إكتماله بدرجة تصل إلى الضعف العقلى الشديد مما يتطلب معها العلاج الطبـــى أو رعايـــة أخرى أو تدريب " (فاروق صادق ، ١٩٨٢ ، ص ١٨) .

وهذا التعريف لا يختلف كثيراً عما أوردته منظمة الصحة العالميـــة (١٩٩٣) مـــن تعريف ، فقد عرفت الإعاقة العقلية من خلال تصنيفها العاشر (ICD – ١٥) على أنها : " حالة من عدم اكتمال أو توقف نمو العقل والتى تتميز على وجه الخصوص بخلل ظاهر فـــى المهارات يحدث أثناء فترة النمو والتى تؤثر أو تسهم فى نقص مستوى الذكاء ككل ونعنى به القدرات اللغوية والقدرات الحركية والقدرات الاجتماعية " (ص ٢٢٦) ، وقد إتفق مع هـــذا

التعريف العديد من التعريفات منها تعريف عبد السلام عبد الغفار، يوسف الـشيخ (١٩٦٦) إلا أن تعريفهما أوضح عدة مجالات يظهر فيها عدم اكتمال نمو العقل وهى المجالات التـى ترتبط بجوانب النضج أو التعلم أو التكيف مع البيئة وكذلك لم يـصفا التعريفـات المهـارات المختلفة كما أوضحتها W.H.O (ص٣٢).

أما وجهة النظر الثانية فترى أن الإعاقة العقلية ما هى إلا قصور وظيفـى للمـخ أو العقل عن القيام بدوره فالمخ مكتمل النمو ولكنه لا يؤدى دوره من الناحية الوظيفية وقد بينت وجهة النظر هذه الجمعية الطبية الأمريكية والجمعية الأمريكية للـضعف العقلـى والرابطـة الأمريكية للطب النفسى .

فتعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسى (١٩٩٤) الإعاقة العقليـة علـى أنهـا : " الوظيفة العقلية دون المتوسط والمصحوبة بعجز فى السلوك التوافقى يظهر قبل سن الثامنـة عشر (ديفينزون ونيل Davison & Neale ، ١٩٩٥ ، ص ٤٥٨) .

وقامت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية ١٩٩٢، (AAMR) بتعريـف الإعاقـة العقليه على أنها : " قصور وظيفى واضح فى جوانب معينة من الكفاءة الشخصية تتميز بأداء دون المتوسط للقدرات المعرفية وقصور فى المهارات التكيفية فى واحد أو أكثر من المهارات الآتية : الاتصال، الرعاية الذاتية، المعيشة المنزلية، المهارات الاجتماعيـة، الاسـتفادة مـن المجتمع، التوجيه الذاتى، الصحة، الأمان، الأداء أو الوظائف الأكاديمية، العمل وقضاء وقـت الفراغ ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عـشر نقـلاً عـن(سـميث وآخـرون Smith,et,al، ١٩٩٤،ص ٧٥).

ومن خلال العرض السابق يمكن أن نلاحظ على الرغم مـن الاخـتلاف بـين كـلا الجانبين البنائى المتمثل فى وجهة النظر الأولى والوظيفى المتمثل فى وجهة النظر الثانية إلا أن النتيجة النهائية واحدة تتمثل فى انخفاض قدرات الفرد التكيفية مع المحيط البيئى والثقـافى الذى ينتمى إليه.

التصنيف الطبى للإعاقة العقلية:

Medical Classification of Mental Retardation

يوجد العديد من التصنيفات الطبية وإن أشارت كل منها إلى تصنيف مختلـف عـن الآخر إلا أن معظم التصنيفات الطبية ذهبت إلى أن الإعاقة العقلية تعد عرضا جسميا ويقـوم على استخدام المحكات التالية:

- التصنيف الطبى طبقاً لمصدر الأسباب المرضية ودرجاتها وزمن حدوثها.
- التصنيف طبقاً للمظاهر الجسمية للإعاقة (المفاهيم الإكلينيكية).
- التصنيف الطبى طبقاً لمستوى الأداء السلوكى والوظيفى.

- **التصنيف الطبى طبقا لمصدر الإصابة المرضية ودرجتها وزمن حدوثها**

١- من حيث مصدر الإصابة:

يقسم الباحثون الإعاقة العقلية طبقاً لمصدر الإصابة إلى نوعين وهما الإعاقة العقلية الأولية primary Amentia وهى التى تنشأ بسبب العوامل الوراثية الجينية، والإعاقة العقلية الثانوية Secondary Amentia وهى التى ترجع إلى عوامل بيئية خارجية ومكتسبة نتيجة الإصابة ببعض الأمراض أو الحرمان البيئى والاجتماعى الشديد، ومن أهم عوامل الحرمان ما ينشأ من تدخل الغدد الصماء خاصة الغدة الدرقية وسوء التغذية وانعدام المتنبهات.

٢- من حيث درجة الإصابة بالمرض:

هناك المعاقون عقلياً من ذوى الأدنى مستوى من الإعاقة العقلية الشديدة مثل العته Idiot وهناك الفئات الأقل درجة مثل فئات المورون، وهذا بالإضافة إلى الإعاقة العقلية الظاهرية الناشئة عن الحرمان البيئى والثقافى (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ص١٨:١٩).

٣- من حيث زمن الإصابة:

إقترح يانيت Yannet تقسيماً ثلاثياً لتصنيف الإعاقة العقلية بحسب توقيت حدوث الإعاقة وتتضمن الفئات التالية :

أ- عوامل ما قبل الولادة : وتتمثل فى الأسباب الفسيولوجية والمرضية والاضطرابات الكيميائية التى تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما كاضطراب التمثيل الغذائى وحالات الإصابة قبل الولادة بالزهرى الوراثى والتسمم، وعامل الريزيس RH .

ب- عوامل أثناء الولادة: وتتمثل فيما قد يتعرض له الجنين أثناء عملية الولادة من ظروف كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة.

ج- عوامل ما بعد الولادة : وتتمثل فى تعرض الفرد خلال الفترة النمائية لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية أو إصابات المخ نتيجة للحوادث (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ص ١٦ : ١٧) .

- **التصنيف طبقاً للمظاهر الجسمية للإعاقة (المظاهر الإكلينيكية) :**

يتم هذا التقسيم بناء على الخصائص الجسمية والتشريحية المميزة لكل فئة من فئات المعاقين عقلياً ومن أهم هذه الفئات ما يلى :

حالات المغولية : Mongolism أو ما يسمى بمرض داون Downs Synrdone وتشبه ملامح هذه الحالات أفراد الجنس المنغولى وهم يتصفون بمظاهر جسمية متشابهة كالقامة والأطراف القصيرة والعيون الضيقة المتباعدة ...... الخ وهم يعانون من تأخر الكلام وصعوبة التوافق الحركى، ومعظمهم يقعون فى فئة الإعاقة العقلية المتوسطة وقلما تزيد أعمارهم عن ست سنوات عقلية (فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ٦١).

وتشير علا عبد الباقى (١٩٩٣) إلى أن ملامح هذه الحالات تتفاوت من حالة إلى أخرى وتزداد حدتها كلما زادت درجة الإعاقة العقلية ويصاب نسبة كبيرة منهم بأمراض القلب والتهابات الجهاز التنفسى واختلال فى وظائف الغدد والهرمونات وترجع أسباب هذه الحالة إلى حدوث إضطرابات فى توزيع الكروموزومات أثناء تكوين عملية انقسام الخلايا حيث ينتج عن وجود كروموزوم زائد فى الخلية (ص ٤٨) .

حالة القزامة أو القصاع : Gretinism وتتصف هذه الحالة بقصر القامة فقد لا يصل الفرد إلى ٩٠سم مهما كان عمره الزمنى ولا يزيد مستوى الذكاء فى هذه الحالة عن مستوى البلهاء والمعتوهين ومن أبرز الخصائص المميزة لها النمو المتأخر، كالنمو الجنسى المتأخر والغدة الدرقية غالباً ما تكون غائبة مع وجود تورم شحمى فى الرقبة، أما عن أسباب القزامة أو القصاع فأهمهما إنعدام أو قلة إفراز الغدة الدرقية مما يؤدى إلى تلف فى المخ ولذلك فالعلاج المبكر المتكون من خلاصة إفرازات الغدة الدرقية يجب أن يستمر مدى الحياة (حامد زهران، ١٩٩٧، ص ٤٨).

حالة استسقاء الدماغ : Hydrocephalic وتنشأ عن تجمع السائل المخى الشوكى وتزايده حول تجاويف المخ مما يؤدى إلى زيادة الضغط المستمر على جدران الجمجمة ومن ثم تضخمها ، وكذلك الضغط على المخ وأنسجته فيعوق نموها، ويسبب ضمور هذه الأنسجة وفى الأحوال المعتادة فإن هذا السائل يتم تصريفه خلال قنوات معينة ليتم امتصاصه فى الدورة الدموية ثم يتم تغييره بالمعدل ذاته الذى يتم به امتصاصه.

تحدث حالة الاستسقاء عند إنسداد تلك القنوات التى يمر من خلالها ذلك السائل أو عند الإضطراب فى عملية تكوينه ويمكن مواجهة ذلك جراحياً عن طريق تحويل مجرى السائل المتراكم فى المخ إلى أحد الأوردة لوصل السائل بالدورة الدموية.

صغر الجمجمة : وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ وقلة نموه مما يترتب عليه صغر ملحوظ فى حجم الرأس وتحدث هذه الحالات نتيجة لعوامل وراثية تؤدى إلى ضمور فى حجم الرأس ويأخذ الرأس شكلاً مخروطياً كما تظهر الأذنان بحجم كبير وتحدث نتيجة لعوامل مكتسبة من أهمها تعريض الأم خلال فترة الحمل للإشعاعات أو الإصابة بالحصبة الألمانية أو الزهرى الوراثى أو تعرضها أثناء الولادة للنزيف أو إصابة الطفل بعد ولادته بالالتهابات السحائية أو التسمم(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ٩٨).

وهناك أيضاً الكثير من الحالات التى تصنف طبقا للمظاهر الجسمية للإعاقة العقلية منها حالات كبر الدماغ وحالات العامل الريزيسى فى الدم، وحالات الفينلكيتون يوريا وحالات الشلل.

- **والتصنيف طبقاً لمستوى الأداء السلوكى الوظيفى:**

وهذا التصنيف يعتمد على نسبة الذكاء أو مستوى الإعاقة العقليه أو القدرة على التكيف الاجتماعى أو التعلم والقدرة على التحصيل الدراسى وذلك بالإستناد إلى أحد هذه المحكات بمفرده أو الأخذ بأكثر من محك على النحو التالى :

أ- بالنسبة لنسبة الذكاء تقدم الجمعية الأمريكية للطب النفسى فى الإصدار الرابع للأمراض العقلية (١٩٩٤) تصنيف يعتمد على نسبة الذكاء وحدها حيث ينقسم المعاقون عقلياً إلى ما يلى :

- الإعاقة العقليه البسيطة ***Mild Mental Retardation***
- الإعاقة العقليه المتوسطة ***Moderate Mental Retardation***
- الإعاقة العقليه الشديدة ***Severe Mental Retardation***
- الإعاقة العقليه العميقة ***Profound Mental Retardation***
- الإعاقة العقلية غير المبينة نقلاً عن نيفين بهاء الدين، ١٩٩٩، ص ٢٥).

ب- وهناك بعض المتخصصين الذين يقسمون الأطفال المعاقين عقليًا طبقـاً لمـدى قدراتهم العقلية واعتمادهم على أنفسهم فى حياتهم اليومية وتكيفهم الاجتمـاعى مـع البيئـة المحيطة بهم ويمكن تقسيمهم على النحو التالى :

- الإعتماد الحدى أو الهامشى ويتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠ – ٧٥ درجة.
- الإعتماد الجزئى ويتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٢٥ – ٥٠ درجة.
- الإعتماد ونسبة ذكائهم أقل من ٢٥ درجة (سليمان الريحانى، ١٩٨٥، ص١٥).

ب- التعريفات الاجتماعية للإعاقة العقلية :

Social Definition of Mental Retardation

قسمت وجهة النظر الاجتماعية الإعاقة العقلية إلى جانبين أحـدهما يـرى ضـرورة استخدام الصلاحية الاجتماعية أو التوافق الاجتماعى والمهنى كمعيار لتعريف الإعاقة العقلية.

ويمثل هذا الجانب كلاً من دول وسارسون ، ويعد دول من أوائل الباحثين الذين قاموا بتعريف الإعاقة العقلية واعتبر دول الصلاحية الاجتماعية المحك الأول للتعرف على المعاقين عقلياً حيث عرف دول Doll (١٩٤١) الإعاقة العقلية على أنها:" حالة من عدم الاستطاعة الاجتماعية ترجع إلى التخلف فى النمو العقلى وهذه الحالة غير قابلة للشفاء (٢٤٢) وأضـاف دول بعض الشروط الأخرى حيث عرف المعاق عقلياً بأنه :

١- غير كفء اجتماعياً ومهنياً.

٢- دون الأسوياء فى القدرة العقلية .

٣- تبدأ الإعاقة العقلية فى الظهور منذ الولادة أو فى سن مبكرة .

٤- ترجع إعاقته العقلية لأسباب تكوينية فى الأصل إما وراثية أو نتيجـة للإصـابة بمرض وحالته بالضرورة مستعصية ولاتقبل الشفاء.

وقد اتفق ساراسون Sarason (١٩٥٩) مع دول فى تعريفه حيث عـرف الإعاقـة العقليه على أنها: " الحالات التى تظهر فيها عدم القدرة على التوافق الاجتمـاعى وتـصاحب بقصور فى الجهاز العصبى المركزى قصورا يشترط فيه عدم القابلية للشفاء"، فهنا هو معـه

فى كون الحالة غير قابلة للشفاء ويختلف معه فى أن هذه الحالة يصاحبها قصور فى الجهــاز العصبى المركزى(فاروق صادق، ١٩٨٢، ص ص ٨: ١٠).

أما الجانب الآخر الذى يعرف الإعاقة العقلية فيرى أنها عــدم مقــدرة الفــرد علـــى الاعتماد على نفسه وعدم القيام بالأدوار الاجتماعية والفشل فى اكتساب المكانـــة الاجتماعيـــة كمعيار لتعريف الإعاقة العقلية، ويستخدم هذا الجانب ميرسر والقانون المــصرى، فيعــرف ميرسر Mercer(١٩٧٣) الإعاقة العقلية على أنها:" تعبير عن المكانة الاجتماعية المكتسبة ولا تعتمد على فكرة الاضطرابات والاعتبارات الإحصائية ولكن تعتمد بشكل أساســـى علـــى مدى قدرة الفرد على مقابلة متطلبات الأدوار المتوقعة منه وذلك تبعاً لمعايير المجتمع الــذى يعيش فيه (ص٢٥).

وهناك تعريف أعم واشمل وهــو تعريــف الجمعيــة الأمريكيــة للــضعف العقلـــى A.M.M.R) (١٩٩٤) حيث تعرف الإعاقة العقلية بأنها:" حالة عامة تــشير إلـــى الأداء الوظيفى المنخفض عن المتوسط بدرجة جوهرية فى العمليات العقلية، وتكون متلازمـــة مـــع قصور فى السلوك التكيفى للفرد وتحدث هذه الحالة أثناء فترة النمو "(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ٨٣).

ويشير محروس الشناوى، (١٩٩٧) إلى الإعاقة العقلية على أنها:" نواقص جوهرية فى الأداء الوظيفى الراهن وهو يتسم بأداء ذهنى وظيفى دون المتوسط يوجد متلازمـــاً مـــع جوانب قصور فى أثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية (الاتصال – الرعايـــة الشخصية – المعيشة المنزلية – المهارات الاجتماعية، الاستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتى والصحة والسلامة فى الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ، العمل وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشر. ويعرف جروسمان Grossman (١٩٧٣) الإعاقة العقلية بأنها " حالة عامة تشير إلى انخفاض الأداء الوظيفى بشكل واضح فى العمليات العقلية مع قــصور فـــى السلوك التكيفى، على أن يظهر ذلك خلال الفترة الثمانية (Neal,1990,p.442).

- **التقسيم الاجتماعى للإعاقة العقلية :**

ويعتمد هذا التقسيم على درجة النضج الاجتماعى للفرد ومدى قدرته علـــى الاعتمـــاد على نفسه والتعامل مع الآخرين وإنشاء علاقات اجتماعية فى تصرف شئونه والتعامــل مـــع الآخرين وإنشاء علاقات اجتماعية وتقاس درجة النضج الاجتماعى للفــرد بمقيــاس النــضج

الاجتماعى أو مقياس السلوك التكيفى وهذه المقاييس تحدد مدى الصلاحية الاجتماعية للفـــرد ومدى قدرة التكيف ضد الطفولة المبكرة وحتى سن الرشد، وتبعاً لهذا التقسيم تصنف حـــالات الإعاقة العقلية كما يلى:

- **المستوى الأول** : ويقسم الأفراد الذين لديهم إنحراف ســلبى بــسيط مــن المعــايير الاجتماعية المقبولة ويمكنهم التكيف بدرجة مقبولة نوعاً ويستطيعون الاعتماد على أنفسهم فى كثير من أمورهم الشخصية.

- **المستوى الثانى** : ويشمل الحالات التى لدى أفرادها انحراف ســلبى واضــح عــن المعايير الاجتماعية المقبولة وعلتهم التكيف فى نطاق ضيق ويعتمدون على الآخرين فى كثير من شئونهم.

- **المستوى الثالث** : ويضم الحالات التى لديها انحراف ســلبى هائــل مــن المعــايير الاجتماعية المقبولة ولا يستطيعون التكيف ويعتمدون على الآخرين فى جميع شئونهم (عـــلا عبد الباقى، ١٩٩٣، ص ٤٠).

ومن بين المقاييس التى استخدمت لفترة طويلة فى تحديد مظـــاهر الــسلوك التكيفـــى مقياس فينلاند للنضج الاجتماعى للفرد منذ الميلاد حتى ٢٥ سنة وهو يتألف من ١١٧ ســؤالاً موزعة على المجالات التالية :

(العناية بالنفس، توجيه الذات، الحركة والتنقل، المهنة، التفاهم والاتصال، العلاقـــات الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى).

وقد لقى هذا المقياس إنتقادات واسعة مما أدى بالرابطة الأمريكية للضعف العقلى إلى تكليف هنرى ليلاند (١٩٦٦) بإعداد مقياس جديد للسلوك التكيفى حيث صدر المقياس فـــى شكله النهائى عام ١٩٧٤، وهو يصلح للتطبيق بدءاً من سن الثالثة وحتـــى الــشيخوخة ولـــه صورتان إحداهما للعاديين والآخرى لذوى الاحتياجات الخاصة وتطبــق كــل منهمـــا علـــى مستويين أولهما فى سن الثالثة حتى نهاية الثانية عشر من العمر وثانيهما بدءاً من الثالثة عشر فما فوق ويتكون المقياس من ١١٠ سؤلاً موزعة علـــى قــسمين همـــا المظـــاهر الثمانيـــة والانحرافات السلوكية (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ص ١٠٤ :١٠٥).

ج- التعريفات التربوية للإعاقة العقلية:

Educational Definition of Mental Retardation

ترى وجهة النظر التربوية عند التعرض لمفهوم الإعاقة العقلية أن هذا المفهوم ينسب إلى عدة جوانب هامة هى القدرة على التعلم والنجاح فى المدرسة والتحصيل الدراسى وهــذه القدرات خاصة بالطالب ذاته فقط أى لا ينطبق على المستويات الأقل من الإعاقة العقلية. ومن أوائل التعريفات التربوية تعريــف قــانون التربيــة البريطــانى لعــام ١٩٤٤ The 1944 "Eduction Act"

لقد أصدر وزير التعليم البريطانى توصيفا للتخلف العقلى وذلك تحت مــسمى " دون السواء من الناحية التعليمية " Educationally Subnormal وينص هذا التعريف " على أن جميع الأطفال الذين ينخفض أداؤهم بشكل واضح عن أقرانهم فى الدراسة وتقــل معــاملاتهم التربوية عن (٨٠) يصنفون معاقين أو متأخرين تحصيلياً (E.S.N) بصرف النظــر عــن معاملات ذكائهم " (Vernon,1992, P. 166).

ويشير فرنون إلى أن هذا التعريف لا ينطبق على الدرجات الشديدة من الإعاقة العقلية ولا على الذين يعانون مشكلات سلوكية خطيرة بالإضافة إلى أن تحديد الحد الأدنى لمستويات التحصيل الدراسى الذى يسمح بوجود الفرد بالمدارس العادية وكذلك المستوى الذى ســيحول لمدارس التربية الخاصة أو المؤسسات والمستشفيات يخضع بالضرورة للعديد من الاعتبارات العملية والمادية ومن أهمها عدد الأماكن المتوفرة بكل مــن تلــك المــدارس والمستــشفيات والمؤسسات (Vernon, 1992, PP.166:167).

٢- تعريف (فريد جبرائيل نجار وآخرين ١٩٦٠ ، ص ١٦٧) :

" هو حالة عقلية موروثة أو مكتسبة يتصف صاحبها بمــستوى مــنخفض للــذكاء، ويصحبها عادة قصور خطير فى القدرة على التكيف الاجتماعى والاقتصادى وعلــى الــتعلم وعلى مجاراة الأسوياء".

٣- تعريف (احمد زكى بدوى، ١٩٨٠، ص ٢٢٥):

" حالة عقلية موروثة أو مكتسبة يتصف صاحبها بمستوى مــنخفض مــن الــذكاء، ويصحبها عادة قصور خطير فى القدرة على التكيف الاجتماعى والمهنى وعلى التعلم أو على مجاراة الأسوياء " .

٤- تعريف (سنكلير وفورنس) (Sincleara and Forness,1983,P.173):

" المتأخر عقلياً هو ذلك الشخص غير القادر على الاستفادة من البرامج التعليمية التى وضعت للأطفال العاديين فى المدارس الابتدائية ويرجع هذا لنموه العقلى غير السوى".

٥- تعريف (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٦، ص ٥٤٥):

فهو يرى أن التخلف العقلى " يدل على نمو غير كاف للقدرات العقلية بما لا يساعد على التعلم المعتاد، ودونية القدرات اللازمة للتوافق والبقاء فى وسط بيئى ثقافى معين ". ويعد هذا التعريف من التعريفات التى حاولت أن تشمل جوانب متعددة من حيث القدرات العقلية للتعلم فى فصول خاصة بالفرد وهناك تعريف آخر عرضه يوسف القريونى (١٩٩٦) حيث يشير إلى أن الإعاقة العقلية تنتج من عدم ملاءمة البيئة التعليمية وعدم قدرتها على الاستجابة للاحتياجات التعليمية للفرد بشكل مناسب (ص٩) .

ويرى لوفل (Lovell) (١٩٩٤) أن الأطفال المتخلفين تحصيلياً هم أولئك الأطفال الذين يتخلفون بسبب قدرتهم المحدودة أو أية ظروف أخرى ينتج عنها تأخر تحصيلهم الدراسى لنوع متخصص من التعليم يحل محل التعليم العادى كلياً وجزئياً فقد يكون السبب الرئيسى راجعا للنظام التعليمى (ص ١٦٥).

من خلال ما سبق يتضح أن المتخصصين تناولوا تعريف الإعاقة العقلية من خلال زوايا مختلفة منها ما ينصب على التحصيل الدارسى ومنها ما ينصب على القدرة على التعليم ومنها ما ينصب على النظام التعليمى وما يعانيه من صعوبات تجعل من نتائجه معاقين عقلياً، فالهدف الأساسى من المحاولات السابقة هو تحديد نوع الخدمات التعليمية المطلوبة لكل فئة من فئاته المختلفة.

التصنيف التربوى للإعاقة العقلية :

يقوم هذا التصنيف على إستخدام معدلات الذكاء مع تمييز كل فئة تصنيفية تبعا لإستعدادات أفرادها وقابليتهم للتعلم كمحك أساسى، كما يعنى بالإحتياجات التعليمية وما يلائمها من برامج أكثر مما يعنى بنسبة الذكاء فى ذاتها وبإمكانية إنتقال الطفل من برنامج تربوى إلى آخر وفقا لمدى إتقانه للمهارات والمتطلبات السابقة اللازمة لذلك ويتضمن هذا التصنيف ثلاث فئات هم ما يلى :

١- القابلون للتعلم *Educable Mentally Retarded*

وتتراوح معدلات ذكاء هذه الفئة ما بين ٥٠ إلى ٧٠ درجة ويمثلون حوالى ٢,١٤% من إجمالي عدد السكان، وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقا للمعدلات والمناهج العاديــة إلا انهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وهذه القدرة داخل بيئة تعليمية ملائمة ومدارس وفصول خاصة بهم غالباً لا يستطيعون البدء فــى إكتساب مهارات القراءة والكتابة والهجاء والحساب قبل سن الثامنة وربما الحادية عشرة وهم يتعلمون ببطء شديد لا يمكنهم من تعلم المواد الدراسية المقررة فى سنة دراسية واحدة كما هو الحال بالنسبة للطفل العادى وعندما ينتهون من مراحل دراستهم الرسمية يكــون تحــصيلهم مقاربا لمستوى يتراوح بين الصف الثالث والخامس الابتدائى العادى، ويمكن لبعضهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التى يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم كلياً أو مع مساعدة خارجية (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ١٠٢) .

٢- القابلون للتدريب Trainable Menlalty Retarded

ويتراوح ذكاؤهم بين ٢٥ إلى ٥٠ درجة وهم يعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعليم إلا بقدر ضئيل جداً من المهارات الأكاديمية والمعلومات الخاصة بــالقراءة والكتابــة والحساب إلا انهم قابلون للتدريب وفقا لبرامج خاصة على مهام العناية الذاتيــة والوظــائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية والأعمال اليدوية الخفيفة تحت الإشراف الفنــى والتوجيــه المهنى فى بيئات وورش محمية.

كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٢) إلى هذه الفئة على أنها تقابــل الإعاقــة العقليــة المتوسطة والذين يصل عمرهم العقلى عند النضج إلى ما يوازى طفل فى التاسعة من عمره ، وبالتالى يتم تدريبه على بعض المهام البسيطة مع تدريبه على المهارات البسيطة التى تساعده على تعلم تلك المهام (عادل عبد الله ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١٧) .

ويشير محروس الشناوى (١٩٧٧) بأن التعلم يكون فى مجال مساعدة الذات فحسب، أما التحصيل فهو محدود جداً فى المواد الأكاديمية، ويكون التوافق الاجتماعى محدوداً بالبيت والبيئة المحيطة به (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧ ، ص ٦٦) .

٣- المعاقون عقلياً غير القابلين للتعليم أو التدريب:

Uneducableor Untrainable Mental Retarded

وهذه الفئة هم حالات الإعاقة العقلية الشديدة وتقل معاملات ذكائهم عن ٢٥ درجة وهم عاجزون كلية عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار؛ لذا يعتمدون إعتمادا كليا على غيرهم طوال حياتهم، ويحتاجون إلى رعاية إيوائية متخصصة من النواحى الطبية والصحية والنفسية والاجتماعية إما داخل مؤسسات خاصة أو مراكز علاجية أو فى محيط أسرهم الطبيعية إذا ما توافرت لهم ظروف الرعاية المناسبة(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ١٠٣).

ومما سبق يتضح أن التصنيف التربوى لا يعتمد على نسبة الذكاء والمعايير التشخيصية الأخرى فقط، وإنما يستند أيضاً إلى قدرات واستعدادات الأطفال فى مجال التعلم والتحصيل الدراسى، كما يركز على نوع البرامج التى تقدم لكل فئة، ومدى مناسبة تلك البرامج لفئة دون أخرى.

د- التعريفات السلوكية:

تهتم التعريفات السلوكية بالسلوكيات الخاصة بالأشخاص المعاقين عقلياً وسلوكهم ومهاراتهم الاجتماعية وفيما يلى عرض لأهم هذه التعريفات :

١- تعريف بندا (Benda, 1954, P.115).

" يعتبر بندا الشخص المعاق عقلياً بأنه : الشخص الذى يحتاج إلى إشراف ومراقبة ورعاية من أجل رفاهيته ورفاهية المجتمع ".

٢- تعريف ديفر (Dever,1995,P.147).

" بأنه ذلك الشخص الذى يحتاج لتدريب معين على المهارات التى يكتسبها معظم الأفراد بشكل عرضى Incidentally والتى تمكنه أن يعيش فى المجتمع دون مراقبة ".

٣- تعريف (إسماعيل عبد الفتاح الكافى، ١٩٩٥، ص ١٩٨):

" هو الفرد الذى هبط ذكاؤه إلى ما دون المتوسط، بحيث أصبح عاجزا عن الفهم والملاحظة بسرعة مقبولة، كما أنه عاجز عن التعليم أو عن تدبير شئونه الخاصة بنفسه، وهذا الضعف العقلى درجات متداخلة فيما بينها يخفيه الفرد الغبى والأبله والمعتوه، وهذا الأخير لا

يستطيع أن يتعلم كيف يغسل يديه أو أن يلبس ثيابه، كما أن لغته رغم بلوغه الثلاثين أو الأربعين لا تزيد عن لغة طفل فى الثالثة أو الرابعة .

٤- تعريف (عبد الحميد محمد شاذلى ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٣):

" التخلف العقلى بصفة عامة هو عجز فى الكفاية العقلية يعوق الفرد عن تعلم واكتساب أنواع من السلوك والعادات التى تساعد على التوافق مع البيئة وينتج إما عن عوامل جينية أو تكوينية أو عن عوامل خارجية تعوق نمو الذكاء أو استغلاله استغلالاً كافياً " .

تعليق على التعريفات السلوكية:

تلقى التعريفات السابقة العبء على العاملين مع الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية بحيث يجب عليهم أن يدربوا هؤلاء الأطفال المهارات خاصة الاجتماعية، التى تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم .

ويؤخذ على هذه التعريفات أنها لم تتناول أسباب الإعاقة العقلية أو الفترة التى قد يحدث أثناءها ولم تذكر هذه التعريفات أيضاً أى محكات واضحة يمكن على أساسها تميزها لهؤلاء الأفراد عن غيرهم حتى يتم توجيه البرامج والتدريبات المناسبة لكل فئة من فئات التخلف العقلى .

ع- التعريفات الإحصائية:

وتهتم مثل هذه التعريفات بمقارنة الفرد المعاق بمجموعة معيارية من الأفراد العاديين ، أو مقارنة أدائه بمستوى أداء معين مثل نسبة الذكاء أو العمر العقلى، وكذلك بإعتبار المتوسطات وغيرها من المعالم الإحصائية وفيما يلى عرض لأهم هذه التعريفات :

١- تعريف والين (Wallin, 1949, P.13).

" الفرد المعاق عقلياً هو الذى يحقق عند استخدام الإختبارات النفسية المقننة فى الحصول على نسبة ذكاء، أو عمر عقلى عن مستوى معين " .

٢- تعريف إنجرام (Ingram,1953,P.4).

" وهو يستخدم مصطلح (بطيء التعلم) للإشارة إلى الطفل الذى لا يستطيع أن يحصل على متوسط درجات المعايير الأكاديمية وذلك على مستوى الصف التعليمى الذى يجب

أن يكون فيه وهؤلاء الأطفال يتراوح عددهم من ١٨-٢٠% من مجتمع المدرسة وتصل نسبة ذكائهم من ٥٠ : ٨٩ على الاختبارات الفردية المقننة للذكاء، ويطلق على هذه الفئة، الفئة البينية أو الهامشية Borderline (بين العادى والمتخلف) وتتراوح نسبتهم من ١٦ : ١٨% من طلاب المدرسة ويطلق اسم المعاق عقلياً على أولئك الذين يقع مستوى ذكاؤهم من ٥٠ : ٧٠ وهم أقل من ٢% من مجموع تلاميذ المدرسة فى القدرة العقلية والتعليمية .

٣- تعريف (عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٧، ص ٣٠٥).

" هم الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ : ٧٠) درجة ويطلق عليهم فئة التخلف العقلى البسيط، والمعاقون من هذه الفئة يمكن تدريبهم وتعليمهم على بعض المهارات الاجتماعية حتى يصبحوا مستقلين معتمدين على ذواتهم، وعادة ما يتوقف تعليمهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية " .

٤- تعريف (عايده على قاسم رفاعى، ١٩٩٧، ص ص ١٤:١٥).

" هى حالة وراثية ولادية بيئية تحدث فى سن مبكرة يتمثل فيها انحراف نسبة الذكاء عن المتوسط العادى، بمقدار انحرافيين معياريين سالبين ويتحدد نسبة ذكائهم من (٥٠-٧٠) مع قصور فى التعلم والكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعى والمهنى، ويطلق على هذه الفئة القابلين للتعلم ".

وتبين وجهة النظر الإحصائية أن معامل أو نسبة الذكاء (I,Q) هى أحد المعايير والمحكات الهامة التى يعتمد عليها عند تعريف المعاق عقليا حيث يعتمد علماء النفس على نتائج الفرد فى مقاييس الذكاء كأحد – بل ربما أهم – المعايير جميعاً فى الحكم على المستوى العقلى وتعريف الإعاقة العقليه .

وتذكر أنستازى Anastasi أن جميع المتخصصين قد استخدموا معامل ذكاء الفرد على اختبار ستانفورد بينيه بنفس معنى الذكاء ، فمفهوم الإعاقة العقليه ومفهوم الذكاء أصبحا يستخدما بنفس المعنى لدى هؤلاء المتخصصين فحينما تذكر الإعاقة العقليه يذكر مباشرة الذكاء (Anastasi,1983,P.235).

وقد عرف مقياس ستانفورد – بينيه التخلف العقلى تحت مسمى الضعف العقلى (Mental Deficiemcy) ويعتبر الأشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ضاف العقول Mentally Deficiency .

نجد أن التعريفات الإحصائية السابقة ركزت على الذكاء والعمر العقلى والإختبارات والقياسات المقننة وعلى المتوسطات الخاصة بمجتمع معيارى أو مجموعة مرجعية مناسبة فى تحديد حالات التخلف العقلى .

ومما يؤخذ عليها عدم الإهتمام والأخذ بالمحكات الأخرى بالإضافة إلى تركيزها على فئة دون باقى الفئات الأخرى من التخلف العقلى وهى التى تتراوح نسبة ذكائهم من ٥٠ – ٧٠ (فئة القابلين للتعلم)، واقتصرت على توجيه الخدمات والبرامج لهما دون باقى الفئات الأخرى.

التصنيف السيكولوجى للإعاقة العقلية :

يصف علماء النفس فئات الإعاقة الذهنية تبعاً لمعدلات الذكاء على أساس أنها معيار مستوى الأداء الوظيفى للقدرة العقلية العامة، ويتم ذلك فى ضوء مقارنة أداء الفرد على إختبار ذكاء مقنن بمتوسط أداء أقرانه ممن هم فى مثل عمره الزمنى وثقافته ومن التصنيفات السيكولوجية التى ظلت شائعة لفترة طويلة بين علماء النفس ذلك التصنيف الثلاثى لفئات الإعاقة العقليه وهى : فئة المأفون أو المورون وفئة البلهاء وفئة المعتوهين. وقد شاع هذا التصنيف حتى الخمسينات من هذا القرن ومع التطور العلمى فى ميدان الإعاقة العقليه تغيرت بعض المفاهيم وظهرت مصطلحات أخرى، وقد صنف علماء النفس حالات الإعاقة العقلية فى ضوء نسبة الذكاء لمعيار للمستوى الوظيفى للقدرة العامة، ويقوم على التوزيع الاعتدالى لدرجات الذكاء حيث تقع فئة الموهوبين والمتفوقين فى أدنى الطرف الأيمن من المنحنى ويقع معظم الناس والأفراد فى وسط المنحنى، وكان تيرمان Terman أول من أدخل مصطلح نسبة الذكاء ويرمز لها بالرمز (I.Q) فى عام ١٩١٣ كأفضل مؤشر وذلك بحساب العمر العقلى على العمر الزمنى مضروب فى مائة (سميث وآخرون . Simth, ET, al ، ١٩٩٤ ، ص ١٠٧).

ومن أهم التصنيفات السيكولوجية المعمول بها حالياً ذلك التصنيف الذى قدمه جروسمان (١٩٧٧) حيث اشتمل التصنيف على مسميات جديدة لفئات الإعاقة العقلية وهى

إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة وشديدة وحادة ، وهى أكثر ملاءمة من الناحية الاجتماعية بدلاً من تلك التسميات التى كانت سائدة من قبل .

ومن أبرز تلك التصنيفات أيضاً تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسى (A.P.A) (١٩٩٤) الذى ورد فى الدليل التشخيصى للاضطرابات العقلية DSM-IV [1] والذى صنف الإعاقة العقلية إلى أربعة فئات حسب نسبة الذكاء، ولكن بشرط أن يتعرض فى سلوك التكيفى وتظهر الحالة خلال فترة النمو.

- الإعاقة العقلية البسيطة Mild Mental Retardation نسبة الذكاء من ٥٠-٥٥ إلى ٧٠.
- الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate Mental Retardation نسبة الذكاء من ٣٥-٤٠ إلى ٥٠-٥٥
- الإعاقة العقلية الشديدة Severe Mental Retardation نسبة الذكاء من ٢٠-٢٥ إلى ٣٥-٤٠.
- الإعاقة العقلية الشديدة جداً (العميقة) Profound Mental Retardetion نسبة الذكاء أقل من ٢٠-٢٥ (عادل عبد الله، ٢٠٠٢ – أ، ٤٠٦، ٤٠٧، A.P.A., 1994, 46, Batshaw, 1997,345.

- **إعاقة عقلية بسيطة:**

يشير عادل عبد الله (٢٠٠) أن نسبة ذكاء الأفراد فى هذه الفئة تتراوح من ٥٥ إلى أقل من ٧٠، ومع أنهم يكتسبون اللغة متأخرين بعض الشيء فإنهم يصبحون قادرين على استخدام الكلام أو اللغة عامة لقضاء متطلبات الحياة اليومية ، ويصبح بإمكانهم إجراء الحوارات البسيطة مع الآخرين .

كما يتسم أغلب الأفراد فى هذه الفئة بالاستقلالية فى رعاية الذات بما يتطلب ذلك من مهارات كتناول الطعام وارتداء الملابس والتحكم فى عملية الإخراج على سبيل المثال إلى جانب بعض المهارات المهنية والمهارات اللازمة لأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية البسيطة(عادل عبد الله ، ٢٠٠٢، ص ٤١٠) .

---

[1] **Diagnostic and Statistical Manual of Metal Disorders, 4th ed.**

ويمكن تدريبهم على بعض المهن اليدوية التى تؤهلها للحصول على عمل بالمصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية (ملاك جرجس، ١٩٨٥، ص ٢٤) .

وبالرغم من أنهم يتعلمون المهارات المهنية اللازمة إلا أنها لا ترقى إلى المستوى المتسم بالدقة البالغة والذى نجده لدى أقرانهم الأسوياء(Warren,S.A.,1987.P.1025).

ويستطيع الأفراد فى هذا المستوى التعامل بالعملة حسب قيمتها والتعرف على المواقيت وأيام الأسبوع ولكنها تفشل فى معرفة أسماء الشهور وفصول السنة ويمكنه أيضاً تعلم مبادئ القراءة والكتابة إلى مستوى الصف الخامس الابتدائى لكن تعلمها بطئ فتدرس كل مستوى فى سنتين أو ثلاث سنوات(كمال إبراهيم، ١٩٩٦، ص ٣٢).

- إعاقة عقلية متوسطة: Moderate Mental Retardation

ويتراوح نسبة ذكاء الأفراد فى هذه الفئة ما بين ٤٠ إلى أقل من ٥٥ ، وبعض هؤلاء الأطفال بطيئون فى فهم واستخدام اللغة، ويتأخر إكتسابهم للمهارات اللازمة لرعاية الذات والمهارات الحركية .

أما مهاراتهم الأكاديمية فهى محدودة جداً ونادراً ما يحقق هؤلاء الأفراد استقلالاً كاملاً عندما يصلون إلى مراحل الرشد، ومع ذلك فإنهم عادة ما يكونون قادرين على التحرك بشكل تام مع تمتعهم بالنشاط البدنى، كما يظهر غالبيتهم دلائل على نموهم الاجتماعى من خلال قدرتهم على التواصل والتفاهم مع الآخرين ومشاركتهم فى بعض الأنشطة الاجتماعية البسيطة (المرجع السابق ، ص ٤٠٧).

وهؤلاء الأطفال قادرون على تكوين علاقات صداقة بالنسبة لقدرتهم على الزواج نجد نادراً أن يتزوج أحد منهم، وفى مرحلة المراهقة يستطيع هؤلاء المراهقون القيام بمهارات تمكنهم من العناية بالذات والقيام بالتواصل مع الآخرين، ونجد هؤلاء الأطفال يعانون أنواعاً من التشوهات العضوية وميول عدوانية شديدة ويمكن لهؤلاء إذا ما تم تشجيعهم وتدريبهم العناية بأحوالهم الخاصة (ميخائيل أسعد ، ١٩٩٤ ، ص ٣٥) .

- إعاقة عقلية شديدة Severe Mental Retardation

وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين ٢٥ إلى أقل من ٤٠ وتتشابه هذه الفئة مع الفئة السابقة فيما يتعلق بالصورة الإكلينيكية.

ويعانى معظم أفراد هذه المجموعة من درجة واضحة فى القصور الحركى وغيره من العيوب المصاحبة والتى تشتمل على وجود تلف واضح إكلينيكياً أو شذوذ فى نمـو الجهـاز العصبى المركزى مما ينعكس على النمو الحسى وتأخر قدرتهم على الكلام واكتساب العلاقات الاجتماعية ويستطيعون تعلم بعض الكلمات البسيطة ويمكن تدريبهم على قـضاء حاجيـاتهم بأنفسهم وفى سن البلوغ يستطيعون أداء بعض الأعمال البسيطة (Acoc calla,S.R., 1988, P.467)

ويعانى هؤلاء الأطفال من قصور فى نمو الرأس والأطراف وفى الجسم بشكل ملحوظ كما يعانون من حدوث نوبات صرع كبرى يموت عدد كبير منهم قبل الوصول إلى سن الرشد .(Rees, L,1993,P.198)

– إعاقة عقلية شديدة جداً (عميقة) Profound Mental Retardation

تقدر نسبة الذكاء فى هذه الفئة بما دون ٢٥، ويتضح ظهورها قبل سن المدرسة، كما يتضح الضعف العقلى والبدنى ويحتاج هذا الطفل إلى مساندة ومراقبة شديدة ومستمرة وذلك لإنعدام القدرة على رعاية حاجاتهم الشخصية وإنعدام قدرتهم الحركية، كما أن إمكانياتهم على التعامل بصورة غير لفظية ضئيلة للغاية .

كما أنهم ذوو قدرة بالغة المحدودية على فهم التعليمات والمطالب والإسـتجابة لهـا(محمود عبد الرحمن ، ١٩٩١ ، ص ٦٤).

وهؤلاء الأفراد يعانون من خلل شديد فى العادة لحد أنه قد وقع لهـم مـرض شـديد بالجهاز العصبى المركزى، وكثير منهم لديه عاهات كالصم والبكم والنوبات وفقدان التـآزر الحركى وصحتهم تكون عادة سيئة وحياتهم قصيرة (عباس عوض، ١٩٨٩، ص ١٩١) .

و– التعريفات الحديثة والشاملة للتخلف العقلى :

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى AAMD تعديل عام ١٩٩٣ :

" يشير التخلف العقلى إلى نقص دال فى المعدل العام للوظـائف العقليـة الأساسـية والمستوى الوظيفى للذكاء أقل من المتوسط ، يصاحبه قصور فى واحدة أو أكثر من مهارات السلوك التكيفى؛ الإتصال، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، والإسـتفادة من خدمات المجتمع، التوجيه الذاتى، الصحة والـسلامة، الجوانـب الأكاديميـة الوظيفيـة،

المهارات العملية، قضاء وقت الفراغ، العمل والحياة المستقلة، ويظهر التخلف العقلى قبل سن الثامنة عشر (Romayne Smith,1993,PP.2:3).

تعريف (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٢١) :

" التخلف العقلى حالة بطء ملحوظ فى النمو العقلى تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر ويتوقف العقل فيها عن النمو قبل اكتماله وتحدث لأسباب وراثية أو بيئية أو وراثية وبيئية معاً، ونستدل عليها من إنخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط فى المجتمع ، ومن سوء التوافق النفسى والاجتماعى الذى يصاحبها أو ينتج عنها " .

ونستشف من هذا التعريف السابق أن البطء الملحوظ فى النمو العقلى هو الخاصية الأساسية فى التخلف العقلى، وهذه الخاصية تختلف عن الاضطراب النفسى فى العصاب والاضطراب العقلى فى الذهان والاضطرابات السلوكية والانفعالية فى الانحرافات السلوكية .

تعريف (الجمعية الأمريكية للطب النفسى ١٩٩٤) :

أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسى التعريف التالى فى الإصدار الرابع للدليل التشخيصى والإحصائى للأمراض العقلية DSMIV-1994 لتشخيص الحالة على أنها حالة تخلف عقلى يشرط استيفاء المحكات التالية :

أ- أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط بنسبة ذكاء حوالى ٧٠ أو أدنى على اختبار ذكاء يطبق بشكل فردى بالنسبة للأطفال وتقدير إكلينيكي بوجود أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط .

ب- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة فى أداء التكيف الراهن رأى كفاءة الشخص فى الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم فى عمره أو جماعته الثقافية فى أثنين على الأقل من المجالات الآتية الإتصال(التخاطب)، إستخدام إمكانات المجتمع، التوجيه الذاتى والمهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل، الفراغ، الصحة، والسلامة) .

ج- يحدث قبل سن ١٨ سنة.

تعريف (عبد الفتاح مراد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٥) :

يعرف التخلف العقلى بأنه " قدرة عقليه منخفضة غير ناتجة عن مرض عقلى Mental Illness ومن أسبابه العيب الوراثى كما هو الحال فى المنغولية Mongolism وعدوى تصيب الجنين Embry أو Fetus ، واستسقاء الدماغ Hydroc ephales أو عيوب استقلالية موروثة مثل القماءة Cretinism وحدوث إصابة عند الولادة .

من خلال العرض السابق للتعريفات تقوم الباحثة بتعريف الإعاقـــة العقليـــة تعريفـــا إجرائياً متضمنا تقريبا جميع الأبعاد والمتغيرات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية علـــى النحو التالى :

" الإعاقة العقلية هى حالة من القصور فى النمو العقلى والذى يرجع لأسباب وراثيـــة وبيئية ومرضية ويستدل عليه من خلال انخفاض الأداء العقلى عـــن المتوســـط بـــانحرافيين معياريين على اختيارات ومقاييس الذكاء المقننة مما يجعل الفرد غير كفء اجتماعياً ومتأخرا تحصيلياً وغير ناضج جسميا ووظيفياً وذلك مقارنة بمن هم فى مثل عمره من أقرانه.

أسباب الإعاقة العقلية:

أظهرت العديد من الدراسات أن هناك ما يزيد عن مائة سبب للتخلف العقلى وأن هذه الأسباب جميعا تعتبر مسئولة عن حوالى ٢٥% فقط من حالات التخلف العقلى التـــى أمكـــن تميزها واكتشافها ، فإن معرفة هذه الأسباب تساعد على تحديد إجراءات الوقايـــة مـــن هـــذه الإعاقة لمنع حدوثها أو التقليل منها كما يساعد فى علاج كثير من الحالات وتقديم الخـــدمات والرعاية اللازمة فى الوقت المناسب تبعاً لظروف كل حالة واحتياجاتها .

غير أن ٧٥% من الحالات أسبابها غير فسيولوجية وقد ترجـــع إلـــى فقـــر البيئـــة والحرمان النفسى والاجتماعى وبناء على ذلك فإن هناك ٣ مجموعات من العوامل المـــسببة للإعاقة العقلية قد يكون بينها بعض التدخل وهى :

(العوامل الوراثية، العوامل البيولوجية والبيئية مثل سوء التغذية، وخبرات التنـــشئة الأولية البيئية والنفسية والاجتماعية) .

وعلى هذا الحد نجد أنه يمكن تقسيم العوامل المسببة للإعاقة العقلية إلى :

أ- العوامل الوراثية   ب- العوامل البيئية

أ- العوامل الوراثية :

فقد كشف العلم فى الخمسين سنة الماضية عن وجود نوعين من الخصائص الوراثيـــة الشاذة وهما شذوذ فى الكروموزومات وعملها، وشذوذ فى الجينات .

أولاً: شذوذ الكروموسومات Chromosomes Abnormalities

١- أعراض داون المنغولية : Down's Syndrome abmormatities

وهى تعنى وجود ٤٧ كروموزوماً بدلا من ٤٦ كما هو معتاد ويمكن التعرف على الأطفال الذين يعانون من هذا المرض عند الميلاد وذلك من خصائص مظهرهم، حيث تكون الأعين على شكل اللوز، وتكون رؤوسهم مستديرة ومتأخرون عقلياً وهم فى الغالب أطفال تسهل إدارتهم، ويحبون الموسيقى .

٢- أعراض كلاينفلتر (XXY) Klinefelter's Syndrome

وهى من الحالات الخاطئة فى تزاوج كروموزومات الجنس حيث يوجد كروموزوم (X) زائد فى الخلية وتكون الخلية من الكروموزومات (XXY) وهناك ما يشير إلى أن هذا يؤدى الى زيادة العدوانية والسلوك العنيف والميل إلى الإجرامية لدى الرجال الذين تكون فيهم هذه الخلية (سعد جلال، ١٩٨٥، ص ص ٦٠:٦١) .

٣- أعراض تيرنر Turner's

وهى تعنى أن مجموع كروموسومات ٤٥ بدلاً من ٤٦ كما هو فى الحالات العادية ويصيب هذا المرض الإناث بنسبة ١ : ٥٠٠٠ ومن أعراضه الإكلينيكية قصر القامة، والرقبة والأصابع القصيرة والمنتفخة بالإضافة إلى انخفاض نسبة الذكاء (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص١٢٠ : ١٣٠) .

ثانياً: شذوذ الجينات :

١- الفينانل كيتوتوريا (PKU) (Phenyl Ketonuria)

وهو مرض ناتج عن إضطراب فى التمثيل الغذائى لدرجة أن الفينانل كيتوتوريا تزداد كميته مع تناول الطعام حيث أنه يوجد فى كل مادة بروتينية يتناولها الإنسان ما يعمل على تخريب الدماغ مسببا الضعف العقلى (Ross and Marshall,1955,P.101).

٢- حالات ترسيب الدهون " تاى – ساكس " (Tay-Sachs :

وهو عيب وراثى متنحى يؤدى إلى قصور فى التمثيل الغذائى للدهون ويؤدى إلى تدهور فى المخ فتزيد فى النسيج العصبى وأخيراً الموت ويصاحب التخلف العقلى إعاقات بصرية وحركية أخرى (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ٩٩) .

٣- أمراض الجينات الجنسية :

وهى أمراض تصيب الذكور فقط ولا يظهر عند الإناث مؤدياً إلى التخلف العقلى

(كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ١٣٧).

ثالثا: عوامل بيولوجية أخرى :

يتعرض لها الطفل وهو جنين أو بعد ولادته مباشرة لإضطرابات بيولوجية ناتجة عن عوامل أخرى عند شذوذ الكروموزومات والجينات وتؤدى إلى التخلف العقلى، ومن أهم هـذه العوامل عاملان وهما(كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ١٣٩):

١- عامل الريزوس (Rhesus Factor (RH):

وهو يحدث إذا ما تعارض دم الأب مع دم الأم فإذا كان دم الأب يحتوى على مـادة (+RH) إيجابيا، بينما يحتوى دم الأم على مادة (-RH) سلبياً. فـإن دم الطفـل سـوف يحتوى فى هذه الحالة على مادة (+RH) الإيجابية المشابهة لدى الأب ، وعادة ما لا يتـأثر الطفل الأول باختلاف عامل (RH) فى الدم مثلما يحدث فى حالة من يأت بعده من الأطفال

(رمضان محمد القذافى ، ١٩٩٦، ص ٣٩).

ب- الغدة التيموسية (Thymus Gland):

حيث تدل بعض الأبحاث الطبية على أن الضعف الذى يصيب هـذه الغـدة مـرتبط إرتباطا وثيقاً بالضعف العقلى وتأخر المشى عند الطفل (خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٣، ص ٦١).

ب- الأسباب البيئية للإعاقة العقلية :

يتعرض بعض الأطفال قبل وأثناء وبعد الولادة لأمراض وحـوادث تـؤذى خلايـا أدمغتهم وأجهزتهم العصبية وتسبب التخلف العقلى وهو ما يعرف بالتخلف العقلـى الثـانوى والمكتسب حيث أن العوامل البيئية لا تقل أهمية عن العوامل الوراثية التى تـسبب التخلـف العقلى، وهذه العوامل تصنف إلى عوامل قبل الولادة، عوامل أثناء الولادة، عوامل مـا بعـد الولادة .

- **عوامل قبل الولادة** Prenatal Factor:

١- تعرض الجنين للعدوى الفيروسية أو البكتيرية منها :

أ- الحصبة الألمانية Rubella خاصة إذا أصابت الأم فى الثلاثة شهور الأولى من الحمل فإنها تؤدى إلى إصابة الجنين بالتخلف العقلى وصغر حجم الجمجمة، واستسقاء الدماغ بالإضافة إلى إعاقات أخرى منها البصرية والسمعية الناتجة عن إصابة الأم بالحصبة الألمانية خاصة إذا أصيبت الأمهات فى الشهور الثلاثة الأولى فإن معدل إصابة الأجنة يصل إلى ٥٠%.

ب- **فيروس السيتومجاليك** (Cytomogalic):

وهذا الفيروس يؤدى إلى التهاب الأغشية السحائية للمخ ، كما يؤدى إلى صغر الدماغ ، وتكلس المخ ، والتخلف العقلى.

٢- إصابة الأم بمرض الزهرى Syphilis

حيث كان الزهرى فيما مضى سبباً فى وفاة عدد كبير من الأجنة، وفى حالة ولادة الأطفال الذين كانت أمهاتهم مصابات بالزهرى فإن هؤلاء الأطفال يكونون فى الغالب متخلفين عقلياً.

٣- إصابة الأم بالتسمم الدموى التوكسوبلازموزيس (Toxoplasmosis)

وهو عبارة عن طفيل غير معروف وهو ينتقل عن طريق بعض الحيوانات مثل القطط وكذلك عن طريق اللحوم المصابة وإصابة الأم تكون خفيفة بينما الآثار المدمرة تكون من نصيب الجنين، ويقرر سيفير Sever أن حوالى ٨٥% من الأطفال الذين ينجون من الإصابة بالتوكسوبلازموزيس أثناء الحمل يصابون بالتخلف العقلى (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ص ١٠٩:١١١).

٤- تعرض الأم للإشعاعات Radiation

ومنها أشعة أكس (X) والأشعة النووية وخاصة عندما تتعرض منطقة الحوض لدى الأم لهذه الإشعاعات مما تؤدى إلى إصابة الجنين بالتخلف العقلى وبعض الإعاقات الأخرى

(علاء الدين كفافى، ١٩٩٧، ص ١٤٣).

٥- عمر الأم :

من المعروف أن السن المناسب للحمل من ٢٣-٣٩ فإذا زاد أو قل عن ذلك قد يترتب عليه إصابة الطفل بالمنغولية Mongolism .

٦- سوء تغذية الحامل :

مما يترتب عليه أطفال مصابون بإعاقات عصبية كالضعف العقلى والشلل المخى

(سعديه محمد على بهادر، ١٩٩٤، ص ص ١١٩:١٢١).

حيث أن سوء الصحة العامة للأم والنقص الشديد فى الفيتامينات أثناء الحمل إذ وجـد من الناحية التجريبية على الحيوانات الحوامل التى حرمت من فيتامين (أ) أو (ب) أنها أنتجت صغار تمتاز بالضعف العقلى (ملاك جرجس ، ١٩٨٠ ، ص ١٧) .

٧- الحمل غير الشرعى :

وفى دراسة قام بها كمال إبراهيم مرسى فى الكويت على أطفال دار لرعاية الأطفـال مجهولى الوالدين وجد أن نسبة التخلف العقلى بينهم تراوحت بين ٢٠ إلى ٢٤% فى حين تبلغ النسبة فى المجتمع حوالى ٣% .

٨- نقص نمو الجنين :

وخاصة إذا قل عن ٢٥٠٠ جراما فإن حوالى ٢٥% من هذه الأجنة تموت بعد الولادة مباشرة ويعانى حوالى ٢٠% ممن يكتب لهم الحياة من التخلف العقلى(كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ١٥٤).

٩- التدخين والمشروبات الكحولية:

إن الإفراط من جانب الأم فى تناول الكحوليات والتدخين تؤثر على معـدل الـذكاء ومعدل النمو البدنى للأطفال وتؤدى إلى إصابتهم بالتخلف العقلى(عـادل عبـد الله محمـد، ١٩٩١، ص ٣٦).

١٠- الاضطرابات العاطفية الشديدة : (Emotional Distnrbances)

وخاصة الاضطرابات العصابية neurotic لأنها من مسببات التخلف العقلى لاسـيما فى الحالات التى لا يستدل معها على وجود مرض أو تلف أو إصابات مخية، وهى حـالات نادرة (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦، ص ٩٣).

١١- إصابة الأم الحامل بالحمى الصفراء :

مما ترتفع لديها نسبة البيليروبين Billirubin مما يؤثر على الجنين مسبباً له تخلفـــاً عقلياً.

١٢- إصابة الأم بأي ضرر:

كالحوادث والسقوط والخبطات العنيفة على البطن مما تؤدى إلى تشوه الجنين وإعاقة نموه العقلى والبدنى(عبد العظيم شحاته مرسى ، ١٩٩١ ، ص ص ٣٦ :٣٧).

١٣- اضطرابات المشيمة والحبل السرى :

فهذه الاضطرابات مسئولة عن حدوث حوالى ٩٠% من حالات الشلل المخى وإصابة الطفل بالتخلف العقلى(رمضان محمد القذافى، ١٩٩٦٩، ص ٤٠).

الأسباب التى تقع أثناء الولادة *(Perimatal factor) :*

١- نقص أو إنقطاع الاكسجين عن المخ : مما ينتج عنه اختناق حيث يؤدى إلى التخلــف العقلى بالإضافة إلى صعوبات التعلم والى مشكلات النمو بصفة عامة .

(Rornayne smith, 1993, PP.36:37)

٢- الإستخدام الخاطئ لبعض الأدوات الخاصة فى الولادة :

مما يترتب عليه إصابة الدماغ مسبباً الإعاقة العقلية(علاء عبــد البــاقى إبــراهيم ، ١٩٩٣ ، ص ٣٥).

٣- الولادة العسرة:

التى تؤدى إلى إتلاف خلايا الجهاز العصبى للطفل مؤدية به إلى التخلف العقلى .

٤- الولادة المبكرة أو قبل الميلاد:

مما تؤدى إلى تجمع أو احتباس السائل المخى الشوكى بتجاويف المخ ما يؤثر على الجهاز العصبى مؤديا إلى التخلف العقلى(كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ١٥٥).

٥- نقص السكر (هيبو جلسيميا Hypoglycemia)

وهو من أحد الأسباب المؤدية للتخلف العقلى نتيجة ما يحدث من عدم توفر مــصدر الطاقة لخلايا المخ ومن ثم فإنها تهلك دون أن يحدث استعاضة .

٦- **الصفراء** Kerricterus

وهى تؤدى إلى تسمم خلايا المخ مما ينتج عنه تصلب أو تشنج وقـد يـشمل التلـف العصبى فى الطفل المولود حديثاً التخلف العقلى الشديد(محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ١٢٠).

عوامل بعد الولادة *natal factor–Post*

١- **إلتهاب السحايا** Ueningitis

حيث تؤثر على القشرة الدماغية والجهاز العصبى مؤدياً إلى التخلف العقلـى(عبـد العظيم شحاته مرسى، ١٩٩١، ص ٣٧) .

٢- **شلل المخ** Cerebral Palsy

وهى أربعة أنواع : شلل إختلاجى Altaxia يؤدى إلى عدم تناسق حركات العضلات الإرادية، وكذلك شلل تصلبى Rigid، شلل تـشنجى Spastic، شـلل حلزونـى Athetoid ويصاحبها التخلف العقلى .

٣- **التهاب المخ** : وينتج عنه خراج الدماغ أو التهابات الأذن أو عن دخول فطريات أو طفيليات أو فيروسات أو بكتريا إلى المخ عن طريق الدم فتتلف خلاياه مسبباً التخلف العقلى

(كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ص١٥٩:١٦٠).

٤- **أمراض الغدد** :

مثل التهابات الغدد النكفية (النكاف Mumps) مما يؤدى إلى التهـاب فـى المـخ والأغشية المحيطة Enceph alomye litiesis مما يؤدى إلى إصـابة الطفـل بالتـشنجات والتخلف العقلى ومشكلاته فى الإدراك(محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٥).

٥- **أمراض سوء التغذية**:

وخاصة نقص فيتامينات ب١ ، ب٢ ، ب٣ ، ب٦ ، ب١٢ مما يؤدى إلى البلاجـرا والتخلف العقلى وكذلك نقص اليود والكالسيوم والماغنسيوم تسبب تأخر النمو الذهنى أى أنهـا تؤدى إلى التخلف العقلى(كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ص ١٥٩ :١٦٠).

٦- **المواد الكيميائية والمعادن** Chemicals and Metals

حيث تغير المعادن مثل الرصاص والزنك ومواد الطلاء الداخلة فى الإنـــاء وأقـــلام الرصاص وكذلك الناتجة عن عوادم الرصاص تسبب تلفا فى المخ مؤدية الى التخلف العقلى وكذلك فإن المواد الكيميائية من أحد المصادر الهامة فى حدوث التخلف العقلى لما لهـــا مـــن تأثير سام على الجهاز العصبى المركزى ونقص الأكسجين وتلف الأنسجة

(محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ص ١٢٥ : ١٢٧).

٧- إصابة الطفل بالسخونة الشديدة مما يتسبب فى إتلاف جزء من المـــخ ، كمـــا أن وقوع الطفل أو تعرضه لبعض الصدمات وخاصة إذا كانت تلك الصدمة على المخ مما يؤدى إلى إصابته بالتخلف العقلى(رمضان حسن نشأت ، ١٩٩٤، ص١٢).

أسباب بيئية ونفسية واجتماعية:

تشير العديد من الدراسات أن البيئة الاجتماعية والاقتصادية الفقيرة أو الإهمـــال فـــى التنشئة والتربية وسوء المعاملة من أهم العوامل التى قد تسبب الإعاقة العقلية، ويضيف حامد زهران (١٩٩٧) أن من أهم هذه العوامل أيضاً الضعف الثقافى العائلى ونقـــص الدافعيـــة والخبرات الملائمة للنمو العقلى السوى والحرمان البيئى والاضطراب الانفعالى المزمن فـــى الطفولة المبكرة والبيئة غير السعيدة والمستوى الاجتماعى والاقتصادى المـــنخفض والفقـــر والجهل هذه كلها تؤدى إلى عدم تمكين الإمكانات الوراثية للدورة العقلية فى النمو السوى والى إبطاء معدل الذكاء ومن المعروف أن للمكونات البيئية أهمية كبيرة للذكاء (ص ٤١٣).

خصائص المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم:

يتشابه الأطفال المعاقون عقلياً فئة القابلين للتعلم فى عدد من الخصائص والـــسمات العامة التى تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء من جانب وعن أقرانهم مـــن الأطفـــال المعاقين عقلياً من باقى الفئات من الجانب الآخر، وتسمى هذه الفئة من فئات الإعاقة العقليـــة بفئة بسيطى الإعاقة أو القابلين للتعلم ولكى يـــؤدى معلـــم التربيـــة الفكريـــة وغيـــره مـــن المتخصصين فى هذا المجال دورهم الإيجابي فى العملية التعليمية والتربوية لا بد لهم طبعـــا الإلمام بخصائصه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ..... إلخ حيث أن معرفـــة المعلـــم بهذه الخصائص يكون قادرا على تربية هذا الطفل المعاق ويكون لديه صورة واضـــحة عـــن قدراته وإمكانياته واستعداداته وظروفه(عبد العظيم شحاته مرسى، ١٩٩١، ص ٤١).

لذلك سوف تعرض الباحثة مجموعة من الخصائص الخاصة بالأشخاص المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم وتشتمل على :

أ- الخصائص الجسمية ب- الخصائص العقلية

ج- الخصائص الاجتماعية د- الخصائص الانفعالية

هـ- الخصائص اللغوية و- الخصائص التشخيصية .

أ- الخصائص الجسمية

لا توجد خصائص جسمية تميز المعاق عقلياً عن أقرانهم العاديين فى الوزن والطول والحركة والصحة ودرجة الذكاء والبلوغ الجنسى وغيرها، ولكن فى بعض الأحيان أى كلما قلت درجة الذكاء واقتربت من (٥٠) كلما بدأت الفروق فى مستوى النمو الجسمى والحركى تظهر ، منهم أقل وزناً ، وأقل طولاً ، وأقل قدرة على المشى بطريقة صحيحة(نادر الزيود، ١٩٩١، ص ٦٣).

كما أن هناك نقصا فى حجم المخ عن المتوسط ، وتشوه شكل وتركيب وحجم الجمجمة والأذنين والعينين والفم والأسنان واللسان وتشوه الأطراف(حامد زهران، ١٩٩٧، ص ٤١٣).

ب- الخصائص العقلية :

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين ٥٠-٧٠ درجة ويتراوح العمر العقلى بين ٦-٩ سنوات حيث ينمو لدى هؤلاء الأفراد معدل بمعدل ٢/١ إلى ٤/٣ سنة خلال السنة الزمنية وأقصى عمر عقلى يصل إليه المعاق عقلياً عندما يبلغ ١٨ سنة وهو مستوى النمو العقلى عند طفل عادى فى ١٠ ، ١١ سنة أو أقل ونجد أن المعاق عقلياً يمر بنفس المراحل التى يمر بها الطفل العادى أثناء نموه ، فهو يتعلم عن طريق ممارسته للخبرات والمواقف التعليمية المختلفة ويستخدم فى تعلمه عمليات التقليد والتفكير والتمييز والتعميم ومن خلال خبراته يستطيع أن يكون المفاهيم المختلفة فى حدود مستواه العقلى المحدود (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧، ص٧٤).

وفيما يلى بعض الخصائص العقلية التى يمتاز بها المعاقون عقلياً من فئة القابلين للتعلم:

أ- ضعف الانتباه :

إن انتباه الطفل المعاق عقلياً يتصف بأنه محدود فى المدة أو المدى كما أنه يتــصف بالتشتت السريع وذلك لأن منارات الانتباه الداخلية عنده ضعيفة وتحتاج إلى ما يثير انتباهــه من الخارج(ممدوح الكنانى، ١٩٩٤، ص ص ٨٧:٨٨).

ب- القصور فى الإدراك :

يعانى المعاق عقلياً من قصور فى عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتــى التمييــز والتعرف على المثيرات التى تقع على حواسه الخمسة، بسبب صــعوبات الانتبــاه والتــذكر فالطفل المعاق عقلياً لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها ويقيس خبراته السابقة بها فــلا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يجعله يدرك جوانبا غير أساسية فيها (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ص ٢٨٠ : ٢٨١).

ج- القصور فى الذاكرة والتفكير :

الأطفال المعاقون عقلياً يتعلمون ببطء أو ينسون ما يتعلمونه بسرعة وذلك راجع إلى أنهم يحفظون المعلومات للتعامل مع الأشياء والمواقف المحيطة بهم وذلك إذا ما تم مقارنتــه بقدرات طفل فى مثل عمر هؤلاء الأطفال (Drwe,C.J, 1990, P.113).

أما بالنسبة للتفكير فهو ينمو بمعدلات بطيئة للغاية بسبب القصور فى ذاكــرة الطفــل وضعف قدراته على اكتساب المفاهيم وتكوين الصور الذهنية والحركيــة وضــآلة حــصيلته اللغوية فهذا الطفل يتوقف نمو تفكيره عند مستوى التفكير العيانى وهذا بالنسبة للتخلف العقلى البسيط وهذا يعنى أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التفكير المجرد مدى حياتهم (منى فياض، ١٩٨٣، ص ص ٢٠٣ : ٢٠٤) .

ج- الخصائص الاجتماعية:

وهى تتلخص فى صعوبة التوافق الاجتمــاعى ، واضــطراب التفاعــل الاجتمــاعى والجناح ونقص الميول والاهتمام ، والانسحاب والعدوان وعدم تحمــل المــسئولية ومغــايرة المعايير الاجتماعية واضطراب مفهوم الذات، والميل إلى المشاركة الأصغر سناً فى النــشاط الاجتماعى(Patton, J., 1991, P.53).

د- الخصائص الإنفعالية:

وهى تتلخص فى التغلب والإضطراب الإنفعالى وسوء التوافق أو الإستقرار الإنفعالى والهدوء وسرعة التأثر، وبطء الإنفعال وغرابته وقرب ردود الأفعال من المستوى البدنى، وعدم تحمل القلق والإحباط، وعدم اكتمال نمو وتهذيب الانفعالات بصفة عامة

(حامد زهران ، ١٩٧٧، ص ٤١٤).

ه- الخصائص اللغوية:

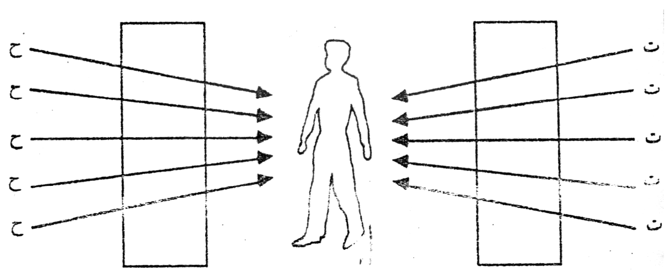
أكدت العديد من الإتجاهات والدراسات على أن الأطفال المعاقين عقلياً يظهرون تأخرا فى الإستعدادات اللغوية، وتظهر الصعوبات خاصة فى قدرات الكلام كما يشيع بينهم صعوبات نطق معينة مثل الإفصاح، الصوت التهتهة، وتزداد صعوبة اللغة والكلام مع فترة التخلف العقلى(فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٦٠٨).

و- الخصائص الشخصية :

بالرغم من المعلومات عن شخصية المعاق عقلياً إلا أن المراجع العلمية تصفها بالسلبية، والقلق، والإندفاعية، والإنسحابية، وسرعة الإستهواء، وعدم النضوج، وعدم المثابرة، وعدم تحمل الغموض، والجمود، وعدم الواقعية فى فهم الذات .

وقد أتفق الكثير من الباحثين على أن السمات السابقة هى من أهم السمات التى تميز شخصية المعاق عقلياً عن أقرانهم العاديين ويمكن توضيح أهم خصائص ومكونات الشخصية عن المعاقين عقلياً وذلك من خلال النموذج الذى اقترحه كروموبل رقم (٥) التالى :

(أ)	(ب)	(ج)	(د)
إدراك التهديد (ت)	الحيل الدفاعية	السمات الشخصية	الحاجات أو الأهداف (ح)



يؤدى إلى	١- تجنب الفشل	١- الخوف من الفشل	١- الحاجة للتقبل الاجتماعى
١- القلق العام	٢- الإنكار	٢- الجمود	٢- الحاجة للإنجاز
٢- القلق النوعى	٣- الإسقاط	٣- السلبية	٣- الحاجة للشعور بالكفاءة
٣- توقع الفشل	٤- النكوص	٤- التوجيه من الخارج	
٤- الإحباط	٥- التخريب	٥- الحط من شان الذات	
	٦- القمع	٦- العدوان	
	٧- التقمص		
(أ)	(ب)	(ج)	(د)

شكل رقم (٥) مكونات الشخصية عند المتخلفين عقلياً بحسب النموذج الذى اقترحه كروموبل

وضع كروموبل هذا النموذج لكى يساعد على فهم شخصية المعاق عقلياً بالنظر إليها من عدة زوايا متكاملة شملت نظريات :

الأنماط عند ايزنك والسمات عند كاتل واليورت، والحاجات عند روتر وموراى، واستعان كروموبل فى هذا النموذج بمفاهيم الحيل النفسية الدفاعية والتهديدات ونجد فيه أن الشخص المعاق عقلياً يتفاعل مع نوعين من المواقف: مواقف تتضمن تهديدات يسعى إلى الإبتعاد عنها ، ومواقف تتضمن أهدافا يسعى للحصول عليها ويشعر عادة فى النوع الأول من المواقف بعجزه عن مواجهة الخطر الذى يتهدده ويتوقع الفشل والإحباط، قد تقع عنده حالة القلق وقد أيدت الدراسات هذا التفسير، وأشارت نتالى إلى أن المعاق عقلياً أعلى فى القلق وتوقع الفشل والإحباط فى مواقف تهديد ويؤدى توقع الفشل والإحباط وارتفاع حالة القلق عند المعاق عقلياً إلى قيامه ببعض الحيل الدفاعية التى تمكنه من مواجهة التهديد، والسيطرة على المواقف بطريقته الخاصة.

ومن أكثر الحيل الدفاعية شيوعاً عند المعاق عقلياً الإنكار والنكوص والإسقاط والتوحد، وهذا ما نجده فى الجزء (ب) من النموذج .

وتؤدى خبرات الفشل والإحباط فى الطفولة إلى تنمية سمات غير طيبة عند المعاقين عقلياً، ومن أهمها " تجنب الفشل " وعدم المثابرة والإكتئاب والسلبية لأن تكرار هذه الخبرات مؤلم ويجعلهم يدركون أن الظروف التى تحيط بهم أقوى من إمكانياتهم فيتوقعون الفشل فى

كل عمل ، ويسعون إلى تجنبه ولا يعملون من أجل النجاح إلا بتشجيع الآخرين لهم فإذا لـــم يجدوا هذا التشجيع ثبطت همتهم واعترفوا بالفشل .

فقد أشار هاى وور (١٩٦٧) إلى أن المعاقين عقلياً فى جميع المجتمعات والثقافات تدفعهم إلى بذل الجهد كحوافز خارجية أكثر من بواعث داخلية وهذا ما نجده فى الجزء (ج) من النموذج .

ومن خلال تفاعل المعاق عقليا مع الآخرين فى الأسرة والمدرسة والجيـــران إمـــا أن يدرك التقبل منهم فيقبل على الناس ويعمل من أجل الحصول على رضاهم أو يدرك النبذ منهم فيتوجس فيهم ويتردد فى الإقبال عليهم ويشعر بالحرمان والإحباط(كمال إبـــراهيم مرســـى، ١٩٩٦، ص ص ٢٨٤ : ٢٨٦).

الإحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم:

تتشابه الإحتياجات الجسمية والنفسية والاجتماعية عند المعاقين عقليا مع إحتياجـــات غير المعاقين فالإنسان سواء كان معاقاً أو غير معاق يسعى إلى إشـــباع حاجاتـــه الجـــسمية والنفسية والاجتماعية (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٢٨٦).

ويمكن تعريف " الحاجة " ***Need*** بأنها " إحتياج الكائن أو نقصه من ناحية ، ولـــذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشئ الخارجى كالطعام فى حالة الجوع ، بمثابة الدافع الخارجى أو الباعث، والحاجة وهى هنا (الجوع) الدافع الداخلى، وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التى تدفع إلى سلوك يختص بالنواحى البيولوجية (سهير كامل، ١٩٩٩، ص ٥٥).

ويتضح من التعريف السابق أن الحاجة حالة شعورية ولذلك فإن الحصول عليها يؤدى إلى إزالة حالة التوتر التى يشعر بها الفرد والعودة به إلى حالة الإتزان الفسيولوجى أو السيكولوجى ... الخ (سعدية بهادر، ١٩٩٤، ص ٥١).

والواقع أن الحاجة تنقسم إلى قسمين رئيسيين وهما:

أ- القسم الأول:

ويسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية : والتى يؤدى حرمان الجسم منهـــا شـــعور الفرد بالتوتر وفقدان القدرة على الإتزان ومن هذه الحاجات الحاجة إلى الهواء والحاجة إلـــى

التخلص من الفضلات بالتبول والإخراج ، والحاجة إلى البقاء فى درجة حرارة مناسبة، والواقع أن عدم إشباع أى من هذه الحاجات يؤدى إلى عدم قدرة الإنسان على مواصلة الحياة.

ب- القسم الثانى :

ويسمى بالحاجات النفسية والاجتماعية : وهى حاجات يترتب على حرمان الطفل من إشباعها ، شعوره بالتوتر والقلق مما يترتب عليه عدم تكيفه مع نفسه ومع الآخرين وشعور مستمر بعدم الرضا النفسى مما سيؤدى بالضرورة إلى سوء صحته النفسية (سعدية بهادر، ١٩٩٤، ص ٥٣).

ويشير " ماسلو " إلى أن ظهور الحاجات يعتمد على إشباع بعضها الآخر وأن الحاجة التى لم تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظرته إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيراً بالغاً فى إدراكه وبالتالى فى سلوكه (سهير كامل أحمد، ١٩٩٩، ص ٥٦).

وفيما يلى عرض لأهم الحاجات النفسية والاجتماعية للأطفال عموماً والأطفال المعاقين عقلياً على وجه الخصوص :

١- الحاجة إلى الحب　　　٢- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة

٣- الحاجة إلى الإستقلال والإعتماد على النفس .

٤- الحاجة إلى الإنضباط والتحكم السلوكى .

٥- الحاجة إلى التقدير والاحترام

٦- الحاجة إلى تقبل الذات وتقبل الآخرين

٧- الحاجة إلى الشعور بالنجاح والتوفيق

٨- الحاجة إلى الإستمتاع بأوقات الفراغ .

٩- الحاجة إلى الإسترخاء والاستمتاع بالراحة .

١٠- الحاجة إلى تقدير الفن والجمال وتذوقه .

١١- الحاجة إلى الإكتشاف والمعرفة والاطلاع .

١٢- الحاجة إلى الشعور بالسعادة (سعدية بهادر، ١٩٩٤، ص ٥٢).

وقد كشفت الدراسات عن وجود فروق بين المعاقين عقلياً وغير المعاقين عقليـــاً فـــى بعض الحاجات النفسية والاجتماعية من أهمها :

١- الحاجة للتقبل الاجتماعى .

٢- الحاجة إلى التواصل .

٣- الحاجة إلى الإستقلال والإعتماد على النفس .

٤- الحاجة إلى حرية النمو والإرتقاء (محمد محروس الشناوى ، ١٩٧٧ ، ص ص ٣٨٩ : ٣٩١) .

٥- الحاجة إلى الإنجاز .

٦- الحاجة إلى الشعور بالكفاءة (كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ٢٨٨).

تعقيب:

يتضح من العرض السابق لأهم الحاجات النفسية والاجتماعية للمعاقين عقلياً :

- أن للأطفال المعاقين عقلياً نفس الحاجات النفسية للأسوياء بل انه قد يزيد عنهم فى إحتياجاتهم لإشباع بعض الحاجات النفسية أكثر من العاديين .

- حيث أن الطفل المعاق يحتاج إلى الشعور بالأمان العاطفى بمعنى أنهم محبوبـــون كأفراد ومرغوب منهم لذواتهم، وأنهم موضع حب وإعتزاز من الآخرين .

- يستطيع الطفل المعاق عقلياً أن يتعلم كيف يتصل بالآخرين، وأن يحافظ على ذاتـــه إذا أحسن تنشئتهم ورعايتهم فهم فى حاجة إلى الإشراف والرعاية المساندة طـــوال حيـــاتهم، وتوجد هناك عوامل كثيرة تؤدى إلى عدم أمن الفرد منها النقد، العقاب، النبذ، التهديد(كمـــال الدسوقى، ١٩٨٥، ص ١٣٧، محمد الهابط ، ١٩٨٥، ص ١٩).

- وكذلك يلعب الإستحسان الذى يمارسه الكبار تجاه ما يصدر من الأطفال المعـــاقين عقلياً دوراً كبيراً فى تحقيق الحاجة إلى تقبل من الكبار المحيطين بهم من ناحية ومن أقرانهم من الأطفال من ناحية أخرى ، فحاجة الطفل المعاق إلى التقبل ينمها ويدعمها شـــهوره بأنـــه محبوب ومرغوب منه من الكبار وتهديدها يؤدى إلى شعوره بأنه منبـــوذ مـــضطهد (أمـــل الهجرسى ، ٢٠٠٢، ص ١٩٠).

- كذلك نجد أن الطفل المعاق عقلياً لديه مفهوم ذات ضعيف يؤثر على توافقه وسلوكه وأشار كار روجرز Carl Rogers إلى ضرورة الوقوف على مفهوم الذات عنـــد الـــشخص

حتى نفهم شخصيته ، فإذا كانت نظرة الشخص إلى ذاته الواقعية قريبة من الذات المثالية دل على أن لديه مفهوم طيب أما إذا كانت نظرته بعيدة عن الذات المثالية بحيث يضعها فى مستوى أقل منها بكثير على أن مفهومه عن ذاته سيئ فيسوء توافقه مع البيئة ...... فالطفل المعاق عقلياً مفهوم الذات لديه غير واقعى وتقديره لذاته غير ثابت ومفهومه سئ لأنه يتعرض لخبرات الفشل والإحباط مما يشعره بالدونية وعدم الرضا والكفاءة . وأشارت الدراسات إلى أن تمكن الطفل المعاق من العمل الذى يقوم به يشعره بالسعادة، والاطمئنان للعالم الذى حوله (كمال مرسى، ١٩٩٩، ص ٢٨٩).

كما أن تقدير الذات يتطور بصورة إيجابية تدريجية عندما تزيد خبرة الطفل فى الحياة فلو مر الطفل بخبرات إيجابية بدلا من السلبية ستزيد احتمالية تطويره بتقدير إيجابي بصورة كبيرة (محمد عبد الرحمن، منى خليفة، ٢٠٠٣، ص ٢٤١).

ومن العوامل النفسية التى يتعرض لها الطفل المعاق عقلياً ويكون لها أكبر الأثر فى حدوث مشكلات نفسيه ما يلى :

- ضعف الثقة بالنفس الذى ينتج عند فقد الأمن والتردد وتوقع الشر، وقلق الطفل الذى يجعله يكون عن ذاته صورة منخفضة فتؤثر على تكوين الصلات الاجتماعية .

- الخوف من مواجهة الآخرين نظرا لشعور الفرد بأنه غير مقبول اجتماعياً.

- النقد والتوبيخ الذى يشعر الطفل بعدم قدرته على فعل الأشياء(إبراهيم الدخاخنى، ١٩٩٩، ص ٤٣).

لذلك نجد أن الأطفال المعاقين عقلياً فى أمس الحاجة إلى الإستقلال والإعتماد على النفس والشعور بالكفاءة والنجاح فى أداء الأعمال وإنجازها كما أنهم فى أمس الحاجة إلى التواصل مع الآخرين وأن يظهروا تفاعلهم معهم سواء بالكلمات أو المشاعر والحركات الواضحة والصريحة التى يستطيع أن يفهمها الطفل المعاق عقلياً .

كما يحتاج الأطفال المعاقون عقلياً – أكثر من العاديين – للتقبل الاجتماعى والشعور بأنهم مرغوبين ومقبولين اجتماعياً كأشخاص لهم قيمة وكذلك أن يتقبلوا هم أنفسهم وهذا ما تهتم به الباحثة بتقديم برنامج إرشادي لتعديل صورة الذات الأسرية والمدرسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام فنينى السيكودراما والتوحد .

تشخيص الأطفال المعاقين عقلياً:

لقد لقيت مشكلة تشخيص الإعاقة العقلية إهتماما كبيراً من علماء الطب والاجتماع ورجال التربية وعلم النفس، لأن الحكم على الطفل بالإعاقة العقلية يؤثر تأثيراً كبيراً على مستقبله: فبناء على كلمتين يصدرهما أخصائي التشخيص " معاق عقليا " يتحدد مصير إنسان ومستقبله، ومكانته الاجتماعية، ونوع تعليمه وتأهيله وتشغيله .

ونقصد بتشخيص التخلف العقلى تحديده من خلال ملاحظة أعراضه الداخلية والخارجية، ودراسة نشأتها وتطورها فى الماضى والحاضر والمستقبل، فالتشخيص يتضمن وصفاً دقيقاً لحالة الشخص الحاضرة، وتحديد مستوى تخلفه ونوعه وعوامل نشأته وتطوره واحتمالات تحسنه فى المستقبل، فالتشخيص ليس عملية بسيطة وهى لا تقل تعقيداً عن تشخيص الذهان والعصاب لأنها تعتمد على ملاحظة الأعراض الحاضرة، وتتبع نشأتها وتطورها، وتعتمد على خبرة أخصائى فى التشخيص ومهارته ودقته وبراعته (كمال مرسى، ١٩٩٩، ص ٣٧).

كما نجد فى الإصدار الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسى لتشخيص الحالة على أنها حالة تخلف عقلى (DSMTIV-1994) :

١- تخلف عقلى بسيط . مستوى الذكاء من ٥٠ – ٥٥ إلى حوالى ٧٠ – ٧٥ .

٢- تخلف عقلى متوسط . مستوى الذكاء من ٣٥-٤٠ إلى حوالى ٥٠-٥٥ .

٣- تخلف عقلى شديد . مستوى الذكاء من ٢٠-٢٥ إلى حوالى ٣٥-٤٠ .

٤- تخلف عقلى عميق . مستوى الذكاء من أدنى من ٢٠-٤٠ .

٥- تخلف عقلى غير محدود شدته . مستوى الذكاء من أقل من ٢٠ .

ولذلك عندما يكون هناك إفتراض مسبق بوجود تخلف عقلى ولكن ذكاء الشخص لا يمكن إختباره بالإختبارات المقننة (مثلاً للأفراد الذين لديهم قصور شديد وغير المتعاونين والأطفال الصغار (Harad,I,1994,P.25).

ولذلك اختلف أخصائيو التشخيص فى تحديد أعراض التخلف العقلى وفى طريقة قياسها فجعلها علماء النفس أعراضاً نفسية ، قاسوها باختبارات الذكاء الشخصية والمقابلة الإكلينيكية، وجعلها علماء الاجتماع أعراضاً اجتماعية وقاسوها بمقاييس النضوج الاجتماعى

وتاريخ الحياة، وجعلها علماء التربية أعراضاً تربوية قاسوها بتكرار الرسوب والفشل في التحصيل الدراسى وجعلها الأطباء أعراضا فسيولوجية بيولوجية، قاسوها بالتحليل والأشعة والفحص الإكلينيكى.

ومع ذلك أن كل تشخيص منهم ليس عرضاً وحيدا لحالات التخلف العقلى، ولا يستطيع الأعتماد عليه فقط فى التشخيص.

ولكن أشارت دراسات كثيرة إلى أن هذه الأعراض الأربعة النفسية والاجتماعية والتربوية والجسمية، لا تظهر معاً إلا فى حالات التخلف العقلى، فاتجه الأخصائيون إلى الجمع بينها فى تشخيص واحد، سماه دول " Doll " التشخيص التكاملى، ويقوم به فريق من المتخصصين فى النواحى النفسية والاجتماعية والتربوية والطبية ويتضمن التشخيصات الآتية :

أ- **التشخيص النفسى** : ويقصد به تحديد مستوى الذكاء، والسمات الشخصية وميوله، وجود حركات لا إرادية، مدى الانتباه والتركيز، والتشتت وزيادة الحركة وحالته الانفعالية

(مياده محمد على، ١٩٩٦، ص ٢٣).

ب- **التشخيص الاجتماعى** : ويشمل التاريخ التطورى ، ومستوى النضوج الاجتماعى **والظروف الأسرية، وخبرات الشخص ومهارته فى الاعتماد على النفس(كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦، ص ٤٨).**

ج- **التشخيص التربوى** : ويشمل التاريخ الدراسى، ومستوى التحصيل الدراسى فى الابتدائى .

د- **التشخيص الطبى** : ويشمل التاريخ الصحى، والعوامل الفسيولوجية والبيولوجية والعيوب والعاهات الجسمية والأمراض والإصابات والحوادث .

فإذا جمعت هذه التشخيصات على وجود أعراض التخلف العقلى عند الشخص قرر باقى فريق التشخيص انتماءه إلى فئة المعاقين عقلياً وهم مطمئنون إلى صحة تشخيصهم

(كمال إبراهيم مرسى ، ١٩٩٦ ، ص ص ٤٨ : ٤٩).

أما إذا ظهر إنخفاض نسبة الذكاء ولم تظهر الأعراض الأخرى تشكك فريق التتشخيص فى نتائج اختبارات الذكاء لأن تكيف الشخص اجتماعياً أو نجاحه فى التحصيل

الدراسى دليل على أن نموه العقلى لم يتوقف، وإذا ظهر فشل الشخص فى التحصيل الدراسى أو التوافق الاجتماعى أو فيهما معا، وكان ذكاؤه عادياً أو قريباً إلى العادى، لا تشخص حالته " تخلفا عقلياً"، بل يعتبر " شخصاً عادياً "، فشل فى التوافق الاجتماعى والدراسى لأسباب أخرى غير انخفاض مستوى الذكاء، ولا تشخص الحالة " تخلفا عقليا " إذا ظهرت الأعراض الجسمية والفسيولوجية والبيولوجية ولم تظهر الأعراض الأخرى للتخلف العقلى لأن العلاقة بين إصابات الجهاز العصبى والاضطرابات البيولوجية من ناحية والاضطرابات السلوكية من ناحية ثانية ليست مباشرة ولا بسيطة وليست " علاقة عله بمعلول " كما تصورها كريبلين .

ولا يمكن الإستدلال من وجود الأعراض الجسمية على وجود التخلف العقلى .

وقد يوجد التخلف العقلى ولا توجد الأعراض الجسمية – فقد تبين من دراسات عديدة أن حالات كثيرة من حالات التخلف العقلى خاصة المستويات الخفيفة – لا تعانى من أى شذوذ جسمى بيولوجى أو فسيولوجى وتسميها الجمعية الأمريكية " التخلف العقلى الذى يرجع إلى عوامل أسرية وثقافية وهو نوع من التخلف العقلى " لا توجد له أسباب عضوية واضحة .

وهذا يعنى أن ظهور الأعراض النفسية والاجتماعية والتربوية معا يكفى لتشخيص التخلف العقلى ولا ينقص هذا الاستنتاج من أهمية التشخيص الطبى الذى يفيدنا فى تصنيف الحالات وفى تشخيص الأسباب وتحديد طرق علاجها والوقاية منها (المرجع السابق، ١٩٩٦، ص ص ٤٩ : ٥٠).

وقد ثبت من الدراسات الكثيرة أن حالات التخلف العقلى الخفيف والمتزن من الناحية الانفعالية تتحسن قدراتهم الذهنية ونضوجهم الاجتماعى إلى المستوى الذى يمكنهم من العمل وإعالة أنفسهم وأسرهم ويمارسون حياتهم الاجتماعية كالأشخاص العاديين فمن المعروف أن مستوى تخلف الطفل لا يظل ثابتا ويمكن أن يتحسن خاصة إذا كان التخلف خفيفاً (المرجع السابق، ١٩٩٦، ص ص ٥٥ : ٥٦).

المحور الثانى : صورة الذات self-image

تمهيد:

تمثل الذات حجر الزاوية في فهم الشخصية إذ أنه لا يمكن فهم الشخصية الإنسانية من جانبها السوي، أو المنحرف إلا من خلال الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن ذاته، وحسبما تكون فكرة الفرد عن ذاته تكون شخصيته.

كما أن للجماعات التي يعيش فيها الإنسان في مراحل مبكرة من حياته تأثيرا كبيرا في تشكيل صورة ذاته، فالفرد يهتم بتقييم الآخرين المقربين منه، والذي يهمه رأيهم في تصرفاته وسلوكياته وآرائه، كالعائلة والأصدقاء، ولكن في المجتمعات الحديثة بالذات لم تعد الجماعات الأولية هي فقط صاحبة التأثير في سلوك الإنسان وتكوين شخصيته، بل أخـذت مؤسـسات وجماعات أخرى تلعب دورا فاعلا في عكس صورة الذات مثل مؤسسات العمل والجماعـات والمدارس، وهذا يعنى أن الأشخاص قد يغيرون أنماطهم الـسلوكية فـي ضـوء تفـاعلاتهم الجديدة(فهمي سليم الغروي،١٩٩٢، ص ١٥٣).

كما أن لمراحل الإنسان أهمية قصوى ودورا أساسيا في تشكيل صورة الذات، إذ تعد المرحلة الأولى من العمر(الميلاد -٦ سنوات) أزمة نمو حقيقة بالنسبة للأطفال، لأنها مرحلة نمو وتطور صورة الذات الإيجابية، فالطفل فيها يتعلم كيف يبنى نفسه عقليا واجتماعيا لكـي يواجه تطورات المراحل الأخرى التالية وأهمها مرحلة المراهقة، فضلا على أن الأطفال فـي المرحلة اللاحقة (وهى المرحلة الابتدائية) يعانون الكثير من إحساسهم بالعزلـة والاخـتلاف والقلق الشديد الذي يتولد من خلال احتكاكهم بالمدرسة والمجتمع الخارجي، فمما لا شك فيـه أنهم سيتعرضون للفشل في محاولاتهم لتحقيق ذاتهم، ومع ذلك فهم ليس لديهم الدراية الكافيـة لمواجهة هذا الفشل، فبالأحرى يجب أن يكون لديهم تصور ذاتي إيجـابي يـساعدهم علـى مواجهة إخفاقاتهم المتعددة (Kimberly.Keith, 2006) .

وهذا ما أكد عليه (فرويد Freud) من خلال توضيحه لأهمية مرحلة الطفولـة فـي صياغة الشخصية وتكوين قواعدها الأساسية (محمد عاطف غيث، ١٩٩٦، ص٩٩).

فمرحلة الطفولة هي تشكيل العمود الفقري للشخصية، وبذلك تكون أكثر أهميـة مـن مراحل العمر المتأخرة مقارنة بالمراحل الأولى من حيـاة الإنـسان (Robertson, Ian, 1981, P.114).

وخاصة مرحلة ما قبل المدرسة يصبح لدى الأطفال مفهوم ذات محدد، وكثيـر مـن الاتجاهات والقيم التي يستدمجونها في شخصياتهم مأخوذة من نماذج يقلدونها شـعوريا فـي اللعب أو الخيال، ولاشعوريا أثناء محاولاتهم للتفاعل مع بيئتهم (روبرت واطـسون، ٢٠٠٤، ص ٤٠٦).

وقد أشتمل مفهوم صورة الذات على كلمتين منفصلتين هما الصورة Image، الـذات Self وسوف تتناول الباحثة بعض التعريفات التي اهتمت بكل منهما.

١- الصورة Image:

- وهى مصطلح في التحليل النفسي يعنى تلك الصورة اللاشعورية أو ذلـك النمـوذج الأول اللاشعوري الذي يحمله الفرد لشخصيات الطفولة ويوجه إدراكاته الحالية تجاه الآخرين.
- ويرجع المصطلح إلى (يونج) عندما وصف الصورة المتخيلة الامومية والأبوية والتي تربطها بعقدة أوديب وشائج صلة، إذ أن الصورة المتخيلة تدل على استمرار التطور المتخيل لمن شاركوا في تكوينها، فهي إذا تلك الصورة الأثرية الغابرة التي ترجع إلى اللاشعور الجمعي وتظل في السلالات التالية لتشكل بعض أنماط السلوك.
- ويرى (جان بول سارتر) أن الصورة إذا ما بقيت كمحتوى نفسي إستاتيكى فإنه يستحيل آنذاك أن تتفق وما يفرضه التركيب من ضرورات، إذ يستحيل أن تتدخل الصورة في تيار الوعي إلا إذا كانت الصورة نفسها تركيبا لا مجرد عنصر من العناصر، ومن ثم فمن المستحيل أن توجد في الحقيقة صورة في الوعي، بل الصورة نمط بعينه على الوعي، إن الصورة بهذا المعنى فعل وليس شيئا، فهي وعى لشئ ما (فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣، ص٤٣٧).
- ويعرفها(محمود إسماعيل) بأنها تكوين نفسي مستدمج داخل المفحوص يقاس بالقبول والطاعة أو الرفض المتمرد (محمود إسماعيل ،٢٠٠٣، ص ١٣).
- أما في علم النفس الإجتماعى Social psychology، فهي تعنى تصور لدراسة كيفية إدراك الأفراد وكيفية تأثيرهم وعلاقتهم بالآخرين، بعبارة أخرى فهي أساسا تعنى دراسة كيفية تفكيرنا، وإدراكنا لأنفسنا.
- وطبقا لما قاله (جوردون ألبورت Gordon Allport) في تعريفه الكلاسيكي لهذا المصطلح، فهي محاولة للفهم ولشرح كيفية تفكيرنا وشعورنا ومدى تأثرنا العقلي على سلوك الأفراد، فالتخيل دليل على وجودنا ووجود الآخرين، فالتخيل إذا دليل الوجود.
- وهى تعنى في الفلسفة: المفهوم أو الفكرة

- ومنها (التصوير imaging) والذي يعنى باختصار إزالة اللبس (Wikipedia Encyclopedia, 2006).

٢- الذات Self:

تعد الذات الركيزة الأساسية في مدارس علم النفس عامة، إلا أنها تختلف استعمالاتها اللغوية بين المنظرين باختلاف نظرياتهم ومجالات الدراسة فيها.

- يعرفها (عبد المنعم الحفنى) بأنها الفرد كشخص واع، أو الأنا Ego أو أنا الشخصية أو وعى الفرد بهويته واستمراريته وصورته (عبد المنعم الحفنى، ١٩٧٥، ص٢٧٥).
- ويرى (روجرز١٩٧٤ ,Rogers) أن الذات هي المكون الاساسى في شخصية الإنسان وفى التعديل الشخصي، فهي كنتاج اجتماعي تتطور من خلال العلاقات بين الأشخاص وأن الفرد يناضل من أجل الحصول على تناسقها واتساقها وثباتها، وان احترام الذات وتقديرها من الآخرين ومن النفس هي حاجة بشرية أساسية، وإن داخل كل فرد منا ميل نحو تحقيق الذات self-actualization وذلك إذا كان هناك في البيئة ما يشجع على ذلك (Wikipedia Encyclopedia,2006,p.2).
- فهو يعرفها بأنها الجزء من المجال الظاهري الذي يأخذ تدريجيا في التميز عن بقية المجال باعتبار أنه شعور الشخص بكيانه، وتتكون من خبرات إدراكية انفعالية تتركز حول الفرد باعتبار أنه مصدر للخبرة وللسلوك وللوظائف (لويس مليكه، ١٩٥٩، ص١٠٥).
- فالذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى وهى التي يمد الشخصية بالتوازن والثبات فإن تحقيق الذات هو الغاية التي ينشدها الإنسان، وذلك ما تنشده التربية الحديثة للطفل، إذ يعنى تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية (كالفين هول، ١٩٧٨، ص ١١٩).
- ويعرفها(طه عبد العظيم) بأنها عبارة عن انتظام إدراكي يتضمن جميع الأفكار والوجدانيات والنزعات لدى الفرد التي تعبر عن تصوره لخصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية ولكل أنماط سلوكه المختلفة (طه عبد العظيم، ١٩٩١، ص ١٥).

- أما (روبرت واطسون) فيرى أن الذات تعرف تبعا لمجموعة القيم التي تناسب شخصنا وسلوكنا الخاص، وعادة ما نتوقع أشياء مرضية من أنفسنا، ونتوقع أن نتصرف بطريقة تعجب الجميع، ونكون دائما على استعداد للدفاع عن تقييم أنفسنا عندما يهددها شئ ما، فالذات هي شئ مهم جدا بالنسبة لنا (روبرت واطسون،٢٠٠٤ ، ص ٤٠٥).

وقد قام (وليم جيمس) بتقسيم الذات إلى عدة عناصر تتكامل مع بعضها لتكوين فكرة الشخص عن ذاته:

١- الذات المادي The Material self

٢- الذات الاجتماعي Social self

٣- الذات الروحي Spiritual self

١- الذات المادي: The Material self

الجسم هو أهم جزء في الذات المادي في كل منا وأجزاء الجسم تظهر بصورة واضحة أكثر من باقي الأشياء الأخرى مثل الملابس، أول ما يتكون من ذوات الإنسان هي الذات المادية والجسمية، فأول ما يهتم به الطفل هو جسمه ثم لعبه وممتلكاته، ويتسع مفهوم الطفل عن ذاته عن طريق الأشياء المادية التي يمتلكها، وتكون الذات المادية أكثر وضوحا عند البعض لدرجة أن هذه الذات المادية تهيمن على الذات لديهم وتصبغها بشكل عام.

٢- الذات الاجتماعية: Social self

وتتكون عند الشخص من خلال الطريقة التي ينظر بها الآخرون له، مثل أفراد أسرته وأصدقائه، والفرد يمتلك ذوات اجتماعية مختلفة يتعامل بها مع الآخرين حسب أهميتهم لهن مما قد يوجد صراعا بين هذه الذوات وخاصة بالنسبة للأشخاص الذين يحبهم، وتتكون أيضا إدراك الشخص إلى أي مدى هو مميز لدى أصحابه.

٣- الذات الروحية: Spiritual self

وهى التفكير والوجدان وفى داخل الشخص تكون قدراته الروحية، وهى ما تظهر أو تبدو عليه، فهي أساس جوهري في الشخصية، ويرى أننا نحصل على الرضا عن

الذات عندما يكون لدينا اعتقاد قوى بأننا قادرون على البرهنة والتمييز، أو بـأن حاسـتنا الأخلاقية وضميرنا وإرادتنا غير مقهورة (James,Williams,1950, PP.292:296).

أما في علم النفس فالذات لها معنيان متميزان هما:

١- الذات كعملية: Self as process

وتعنى مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافـق، أي أن الذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كـالتفكير والتـذكر والإدراك ويطلق عليها اسم الأنا Ego.

٢- الذات كموضوع: Self as object

وهى تعنى اتجاه الشخص ومشاعره عن نفسه وتقييمه لنفسه، أي فكرة الـشخص عن نفسه ويطلق عليها البعض مصطلح الذات Self (كالفين هول،١٩٧٨ ، ص٦٠١).

ومن الذات يشتق مفهوم الذات Self-concept ، وهـو الأكثـر شـيوعا فـي الدراسات النفسية.

وسوف تنوه الباحثة عنها إذ أنه لا يمكن أن نتناول صورة الذات دون التطرق إلى مفهوم الذات الذي يعد جزءا مهما من صورة الذات.

مفهوم الذات:

يعرفه حامد زهران"إن مفهوم الذات عبارة عن تكوين عقلي معرفي مـنظم ومـتعلم للمدركات والمفاهيم والتعميمات الشعورية للفرد فيما يتعلق بذاته مما هي عليه(الذات المدركة) كما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية) ، وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية) ، وفى رأيه أن وظيفة مفهوم الذات هي الدافعية والتكامل والتنظيم لعالم الخبرة التي يكون الفرد فيها محورا أو مركزاً لها ومن ثم تنظيم السلوك" (حامـد زهـران، ١٩٧٧، ص ٢٣٥).

ويقول: "kinck " أن مفهوم الذات هو ذلك التنظيم من الخصائص التي ينسبها المرء لنفسه، فإذا أظهر الفرد هذه المزايا فإنه يشير إلى الذات الواعية وأن ذلك الجزء من هذه الذات الواعية هو الذي يرغب الفرد في إظهاره(Shirley, 1977, P.23) .

ويرى "محمد عماد الدين إسماعيل" أن مفهوم الذات" هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر،

أو بعبارة سلوكية أخرى هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم وينشأ مفهوم الذات في رأيه، عن طريق تعميم تأثير الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءاً من المجال الكلى الذي يتفاعل معه بالطريقة نفسها التي يكون بها الفرد المفهوم الآخر عن العالم المحيط به وهو ينمو من خلال احتكاك الفرد بالبيئة وخاصة البيئة الاجتماعية، أي من خلال العلاقة الدينامية للفرد بالعالم الخارجي وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين(محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٥٩، ص٣).

"تعريف كوبر سميث (Cooper smith (1981"

مفهوم الذات "هو مجموعة من الإتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول والقوة الشخصية"(حسن عبد المعطى وراوية حسين ، ١٩٩٣، ص ٨) .

وقد تداخلت مصطلحات عديدة للتعبير عن الذات الإنسانية فقد أوردت سعديه بهادر بعضها منها ترى الباحثة ضرورة ذكرها.

تقبل الذات *Self- Acceptance*

وهو إتجاه شخصي نحو الذات يكونه الفرد نحو نفسه ويعتبر ذا أهمية خاصة بالنسبة له، وعادة ما ينبه الفرد بعد معرفته التامة بقدراته وإستعداداته الخاصة ومحدداته وإمكاناته الذاتية ويدخل في ذلك جوانب القوة والضعف في الذات، ومحاسن الفرد وعيوبه وأخطاؤه من واقع وجهة نظر الفرد عن نفسه، لينتج عنه تقبله لذاته بما لها وما عليها ويعتبر هذا التقبل من أهم مقومات الشخصية الإنسانية السوية.

كما أوردت سعديه بهادر للمصطلح ذاته تعريفاً آخر فتقول" الذات كما رآها Good هي رؤية النفس كما هي وبصورتها الواقعية مع تقبل وفهم الميول والحاجات والاتجاهات والقدرات الفردية الخاصة كما هي وبما هي عليه ويضيف Good إلى ذلك إدراك الفرد لتقبل الآخرين له ليدرجه ضمن هذا المفهوم ".

تحقيق الذات *Self- Actualization*

إن تحقيق الذات عند Maslow هو عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية، وفهم الفرد لذاته وتقبله لها بما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات

الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والحالة الناتجة عن ذلك ولذا فإن هذا المصطلح يعبر عن مجموعة من المعلومات عن الفرد تفهم من خلال عملية التفاعل الاجتماعي ككل ولا يمكن أن تجزأ وتحلل إلى عناصر، وهى في الوقت نفسه تعتبر مؤشرات ودلالات خاصة للمتخصصين في مجال علم النفس أكثر من كونها تركز على مشاكل محددة يمكن العمل على حلها.

تأكيد الذات *Self-Assertion*

وهو ميل الفرد للوصول إلى تحقيق أهدافه الخاصة في المواقف الاجتماعية حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين.

تنظيم الذات *Self-Discipline*

وهو تحكم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي.

الشعور بالذات *Self-feeling*

ويتضمن هذا المصطلح نوعين من المشاعر

الأول: هو الشعور الإيجابي نحو الذات ***Positive-self-feeling*** الذي يتكون في النفس نتيجة لتقدير والمدح والتفوق الاجتماعي والنجاح .

الثاني: هو الشعور السلبي نحو الذات ***Negative-Self-feeling***

الذي يتكون في النفس نتيجة للشعور بالرفض الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية.

الوعي بالذات *Self-awareness*

وهو الوعي الذي يعرف عند إتاحة الفرصة وإفساح المجال أمام الإنسان الفرد ليدرك نظرة الآخرين له وليحدد بناء على هذه النظرة مكانته ووضعه الاجتماعي وليضبط الفرد أحاسيسه ومشاعره تجاه الآخرين في ضوء نظرتهم إليه ومن خلال دراسته للدور الذي يجب أن يلعبه ولا يتجاهله أو بغض النظر عنه.

الرضا عن الذات *Self- Satis faction*

وهو الشعور بالارتياح الذي يتكون في ذات الفرد نتيجة إشباعه لحاجاتــه ودوافعــه الشخصية مثل الحاجة للانتماء والتقدير والمــديح والنجــاح (ســعديه بهــادر، ١٩٨٣، ص ص٤٧:٤٩).

تقدير الذات *Self-esteem*

يعتبر مفهوم تقدير الذات ***Self-esteem*** أحد المفاهيم الأساســية المــستخدمة فــي الحديث عن الذات Self بأعتبارها أحد أنظمة الشخصية في علم النفس الحديث ورغم الخلــط بين أصطلاحي تقدير الذات ومفهوم الذات إلا أن التمييز بينهما يرجع إلى كتابات مبكرة لـــــ W,James الذي فرق بين الوعي الذاتي ***Self-awareness*** وبين التقــويم الــذاتي ***Self-evaluation*** وقد فرق ***Hamacher*** بين ثلاثة مصطلحات أساســية هــي الــذات ***Self*** ومفهوم الذات ***Self-concept*** وتقدير الذات ***Self-esteem*** إذ يرى أن كلا منها يمثل جزءا خاصا من شخصية الفرد الكلية، فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المــستوى الشعوري، أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا حول وعينا في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينــشأ من خبراتنا بأنفسنا ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا من نوع الشخص الذي نجــده في أنفسنا.

فمفهوم الذات بهذا المعنى يمثل الجانب المعرفي من الذات ومن ناحية أخــرى فــإن تقدير الذات يمثل الجزء الوجداني منها، أي أننا بالإضافة إلى ما نكونه من أفكار حول مفهوم الذات، فإنه تكون لدينا كذلك مشاعر معينة حول من تكون، ومن هنا فإن تقديرنا للذات يشير إلى درجة إعجابنا بأنفسنا أو إعطائها قيمة وأهمية ومن هذه الثلاثة مجتمعة، الــذات، مفهــوم الذات، وتقدير الذات ما يطلق عليه الشخصية ***Personality*** ومن هنا يمكننا أن ندرك السبب في تباين الشخصيات، فالناس على اختلاف ألوانهم وأشكالهم تكون لديهم مستويات مختلفة من الوعي بالذات، كما تختلف أفكارهم فيما يتعلق بوعيهم لذاتهم (مفهوم الذات)، ونتيجة لذلك فإنه تتكون لديهم مشاعر مختلفة حول أنفسهم كأشخاص (تقدير الذات) .

وعندما نتحدث عن تقدير الذات لدى فرد ما فإننا في الواقع نشير إلى حكمة الشخص بأهمية نفسه أو عدم أهميته وبتقبل الآخرين له أو عدم تقبلهم له والذي يعبر عنه الفرد بما لديه

من اتجاهات نحو نفسه فالأشخاص الذين لديهم تقدير عال للذات يعتقدون في أنفسهم أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما يؤمنون بصحة تفكيرهم واستقامته وهم كذلك لا يخشون إحداث التغيير المطلوب ولا يصابون بالتقهقر عندما تواجه جهودهم بالفشل وعلى العكس من ذلك فإن الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يرون قيمة لأنفسهم ولا يعتقدون بتقبل الآخرين لهم أو بأن هناك سبباً كافياً يجعل هؤلاء الآخرين يحبونهم كما لا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم ذلك النوع الذي يمكنه أن يعمل ما يود في الحقيقة عمله وأنهم حتى لو حاولوا إجادة ما يعملون فلن يصلوا إلى مستوى الجودة المطلوب، بل يركنون إلى ما هو معلوم وما هو آمن لأنهم لا يؤمنون بأن لديهم قدرا كبيرا من السيطرة على شئون حياتهم .(Hamacheck, 1978, p.3)

احترام الذات :

إن أكثر حاجات الأفراد عمقاً هي حاجتهم لأن يشعروا بأن لهم قيمة تذكر .(Schuler, 1982, p.311)

وإن احترام الذات هو القطاع القيمي من مفهوم الذات فإذا كانت درجة احترام الإنسان لذاته منخفضة فإنه سيفقد احترامه لنفسه وسيؤمن بعجزه وعدم أهميته وفشله وافتقاده للقيمة الذاتية

ويقول ***Bibring*** إن احترام الذات هو أن يكون الفرد ذا قيمة ومحبوبا ومقدرا وألا يكون عديم القيمة، التمني في أن يكون الفرد قويا ومترفعا وعظيما وآمنا، وألا يكون ضعيفا وغير آمن، والتمني في أن يكون الفرد خيراً محباً وألا يكون عدائياً كارهاً ومكروهاً " (Shirley, 1977, P.34). ويتأتى احترام الذات من تثمين الإنسان لقدراته وملكاته وقيمته عند الآخرين كما يتصورها هو، وذلك من خلال ما يتناهى إليه من خبرات وتجارب ذاتية، ومن تراكم الإحساس الفرد بوصفه في خارطة الأشياء التي تحيط به وتأكيده لتلك الأحاسيس والتصورات

.(Johnson & Nouem, 1984, P.44)

إن الوعي بقيمة الفرد وموقفه في مجتمعه الذي يحيط به يتطور مع تطور الإنسان وتقدمه في العمر.

ويقول ***Johnson & Johnson*** "إن احترام الذات ينـــتج عـــن النجـــاح والقبـــول والاحترام من الآخرين والمقارنة الإيجابية معهم التي تجلب الإحساس بالتفوق عليهم في هـــذا أو ذاك من المجالات وإن إهتزاز إحترام المرء لذاته له إسقاطات وآثار سلبية جمة "

(Johnson & Johnson, 1989, P.204).

وهناك مدارس تربوية تبشر بأهمية احترام الذات باعتبارها تطعيما أو تحصينا اجتماعيـــا ***Social Vaccine*** ضد التخلف من التحصيل الدراسي أو التردي إلى مستنقعات الانحـــراف وإدمان المخدرات والجنوح والاتكال، وفى هذا المجال يقول ***Weisman*** إن الـــبعض أخـــذ يطلق على هذه المسألة اسم المفتاح الجديد لإعادة بناء المجتمع (Edward,1995,p.113) .

لذلك فإن احترام الذات يلعب دورا رئيسياً في إنجازات الطفل وجعل الدراسة بمثابـــة متعة له كالألعاب الرياضية والعلاقات الاجتماعية، كما يؤدى احترام الطفل لذاته إلى ســـهولة تكيفه مع المجتمع المحيط به.

وينمو مفهوم احترام الذات لدى الأطفال في سن مبكرة من حياتهم وغالبا ما يكتـــشف البعض منهم منذ البداية مشاعر إيجابية عامة عن أنفسهم بحيث يمكـــنهم أن يتعرفـــوا علـــى مهاراتهم ويقدروا إنجازاتهم الفردية ومظهرهم الجسمي كمـــا يمكـــنهم أن يتقبلـــوا عيـــوبهم وأخطاءهم وأن يدركوا أن الإخفاق العرضي يعتبر طبيعياً .

ومع ذلك فهناك أطفال آخرون يشعرون بصورة مختلفة عن أنفسهم فهم يشعرون بعدم التلاؤم والدونية كما أنهم يعتقدون بأنهم غير قادرين على تحقيق أي تغيير في حياتهم وربمـــا ينسحبون أو يكونون حذرين وعلى غير استعداد لتعريض أنفسهم للنقد أو احتمال الفشل

.(Edward, 1995, P.124)

إن احترام الطفل لذاته ينقلب من يوم إلى يوم ومن موقف إلى موقف بالرغم من أنـــه يميل على مدى سنوات كثيرة إلى أن يكون مستقرا نسبياً (Edward,1995, p.125).

ومع تقدم مرحلة النمو وصولا إلى مرحلة الطفولة الوسطى يبدأ الطفل الذي يحتـــرم نفسه بالإدراك وبصورة كبيرة انه فرد قادر وأنه يستطيع أن يصنع لنفسه أهدافا حقيقيـــة وأن ينجزها بعكس الطفل الذي يتصف بإحترام ذاتي ضئيل فإنه يميل إلى تقدير إنجازات متواصلة في دراسته أولا ثم في الحياة وربما يشعر هذا الأخير بالخجل والاكتئاب أو عدم التلاؤم مـــع

الذي يدركه، وذلك لافتقاره للإنجاز المناسب والمرضى وكذلك لعدم استطاعته استحقاق التقدير والاحترام من الآخرين .

وهناك عوامل قد تقلل من احترام الطفل لذاته فالإعاقة الجسمية أو المرض المــزمن وعدم القدرة على التعلم والمشاكل خاصة بالإنتباه أو التفرقة بسبب الأصل العرقي أو الدين.

إضافة إلى الضغوط البيئية والاجتماعية كالفقر ووجود أبوين غير مكترثين والمنافسة الشديدة من الإخوة قد تقلل جميعها من احترام الطفل لذاته (Edward,1995, P.120).

وإن ذلك لا يعنى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تنمية احتــرام ذات ايجــابي، إنمــا الحاجة إلى تحقيق النجاح واكتساب القبول والتقدير لدى الأبوين والآخرين سوف يكون مــن الأهمية بمكان، وقد لخص ***Coppersmith*** العوامل التي اعتبرها مهمة في ارتباطها باحترام الذات وهى: درجة الأحترام والتقبل ودرجة معاملة الفرد باهتمام من قبل أنــاس ذوى نفــوذ، وتاريخ النجاحات التي حققها الفرد، ووضعه والمركز الذي يتبوأه فــي المجتمــع وتفــسيره وتعديله لتجاربه لتتوافق مع القيم والطموحات، وطريقة تعامل الفرد ومواجهته لأي حط من قدره .(Coopersmith,1967, P.20)

تعريف صورة الذات: Definition of self image

هي ما يتعلق عادة بتصور الفرد عن نفسه الناتج عن خبراته في التفاعل مع الأفــراد الآخرين (George.A. Theodrson, 1969, p.374).

ويعرفها (كمال الدسوقي) بأنها النفس كما يتصورها الفرد أن تكون وقد تختلف صورة الذات كثيرا عما عليه الذات الحقيقة True self، وهى لا تلاحظ مباشرة، بل هــي مفهــوم مركب لشخصية المرء وطباعه ومركزه وجسمه، ومظهر هذا الجسم.....ممــا قــد يختلــف اختلافا كبيرا عن الحقيقة الموضوعية (كمال الدسوقي،١٩٩٠، ص ١٣٦).

أما موسوعة علم النفس فترى أنها فكرة الشخص عن ذاته، وما هي الــصورة التــي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهاته نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع (فرج عبدالقادر طه،١٩٩٣،ص ٧٤٥).

أما (روجرز Rogers) فيرى أن صورة الذات لدى الفرد هي صورة عقلية بالدرجــة الأولى، وهذا النوع يقاوم إلى حد ما التغيير، إذ أن هذه الصورة لم تتكون من خــلال وجهــة

نظر الآخرين فيما يرونه لدى الفرد من (الطول- الوزن- لون الشعر- الجنس- درجة الذكاء- قدرات الفرد- مرونته - قوته العضلية.....) وإنما أيضا من خلال الفكرة التي تكونت لدى الفرد عن نفسه، إما عن طريق الانطباع الشخصي والخبرات المكتسبة عن نفسه أو عن طريق مدى تأثره بتقديرات وحكم الآخرين عليه.

ولكي تتكون هذه الصورة هناك العديد من الصور هناك العديد من الأسئلة التي تساعد في تكوينها من خلال الإجابة عليها ومنها (هل أنا نحيف؟، هل أنا ممتلئ؟، هل أنا ضعيف؟، هل أنا قوى؟، هل أنا ذكى؟، هل أنا غبي؟، هل أنا شخص جيد؟، هل أنا شخص سيئ؟، هل أنا محبوب؟،.....).

هذه المعلومات التي تشير إلى الذات وتكون الإطار العام لها يتم تشفيرها ثم إستدعاؤها في اختبار الذاكرة، وهى ظاهرة معروفة باسم (تشفير الذات المرجعية Self – Referential Encoding) ، (Rogers, T.B., et al, 1977, P.681).

كما أن تعريف صورة الذات يتضمن عنصرين هامين:الأول معرفي، والثاني: تقييمي، وكلا العنصرين يتشكلان خلال خبرة الذات مع نفسها وخبرتها مع الآخر، وعلى هذا فالذات نسق تصوري تطوره الكائنات البشرية أفرادا كانت أم جماعات وتتبناه وتنسبه إلى نفسها، ويتكون هذا النسق التصوري من مجموعة من الخصائص الفيزيائية والاجتماعية، ومن عناصر ثقافية كالقيم والأهداف والقدرات التي يعتقد الأفراد أو تعتقد الجماعة أنها تتسم بها(فتحي أبو العينين، ٢٠٠٦).

صورة الذات الأسرية Family Self Image:

الأسرة:

هى البيئة الأولى التى تبدأ فيها أساليب التنشئة الأجتماعية، وهى المعمل النفسى الذى ينال الطفل فيها أول قسط من التربية، وينعم فيها بالحب والطمأنينة، ويصاحبه أثرها طوال حياته، وللأسرة مسئولية كبرى ودور هام فى تقرير النماذج السلوكية التى يبدو عليها الطفل فى كبره، فشخصية الأنسان وفكرته عن العالم وما ينتشر به من تقاليد وعادات ومعايير للسلوك إنما هو نتاج لما يتلقاه الطفل فى أسرته منذ يوم ميلاده (محمد شفيق، ١٩٩٨، ص ٩٦).

واكدت نتائج الدراسة على أن الأسرة تلعب دورا رئيسا فى التنشئة الاجتماعية، حيث أشارت إلى ان تقبل الوالدين للأبناء يكون له تأثير إيجابى على شخصياتهم، ويساعدهم فى تقدير ذاتهم ويجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم ومن ثم ينخفض لديهم مشاعر النقص والدونية، كما تشير مدرسة التحليل النفسى إلى خطورة تأثر معاملة الوالدين فى شخصية أبنائهم، ذلك أن الطفل يقضى معظم أوقاته فى السنوات الأولى من حياته بين والديه الذين يوفران أكثر الخبرات التى يتعرض لها الطفل باعتبارهما وسيلة الإشباع والمد لحاجاته ومطالبه (بدر على، ١٩٩٣، ص ١٠٨).

وتختلف أساليب التنشئة الأسرية من أسرة إلى أخرى، فالأسرة التى يتوفر فيها المزيد من الحرية الفردية، فإن ذلك يتيح للأطفال فرصا أكبر للأستقلال والاعتماد على النفس، اما الأسرة التى يسود فيها جو من القسوة والصرامة فهى تؤدى إلى معوقات كثيرة أمام التعبير الحر وتعوق بناء شخصية الطفل القادر على المشاركة الإيجابية الفعالة (هدى قناوى، ١٩٩٦، ص ٦٠).

ويرى علماء النفس أن المعاملة الوالدية السوية تحقق الصحة النفسية والعقلية والنمو السليم للطفل، فالأم تخلق الشعور بالثقة بالنفس عن طريق تلبيتها لحاجاته الأولية ومن ثم يتمتع بالأمن النفسى مما يساعده على تكوين عدد من سمات الشخصية كقوة الضمير، والمشاركة، والأنتماء، كما أن الأب يسهم فى عملية توجيه وإكساب الأبناء الاتجاهات والقيم الاجتماعية ويحرص على تشكيل البنية الثقافية لهم (على ابراهيم الدسوقى، ٢٠٠٠، ص ١٤٣).

وفى الأسرة تتدرب حواس الطفل على الملاحظة والانتباه، والتمييز بين الأشياء ويرث الذكاء، وعن طريق التقليد والمحاكاة لأفراد الأسرة تتكون لديه الأحكام الخلقية والآداب الاجتماعية، وعن طريق التوجيه والإرشاد تتكون عادات الطفل فى التفكير والكلام والملبس والنظافة وبذلك تلعب الأسرة دورا هاما فى تكوين شخصية الطفل المستقبلية وذلك من خلال أن تدرك الأسرة مركز الطفل وتنزل لمستواه لتأخذ بيده، وتوفر له الحب والحماية والنجاح والاستقلال والأمن والتقدير والشعور بالكفاية، والثبات والاستقرار وعدم التذبذب فى المعاملة، وحمله على الأنضباط الذاتى والطاعة، وحب النظام، والتدريب على ضبط النفس، وبصفة عامة احترام شخصية الطفل ومساعدته على أن يثق من غير غرور وتشجيعه على أن يخدم غيره من غير أن تذوب شخصيته مع أقرانه.

ومن خلال ذلك أمكن للباحثة تعريف صورة الذات الأسرية تعريفا إجرائياعلى أنها:

"إيجابية إدراك الطفل لمختلف جوانب ذاته وتصوراته عن نفسه بحيث يتم ذلــك مــن خلال مجموعة منتقاة من الأفكار والمعتقدات التى يمكن للطفل أن يعبر من خلالها عن رؤية أعضاء محيطه الأسرى لخصائصه الجسمية ومظهره العام وكفاءته الشخصية والاجتماعية".

صورة الذات المدرسية School Self Image :

المدرسة:

والمدرسة هى البيئة الثانية للطفل وهى عامل جوهرى فى تكوين شخصية الطفل حيث يحصل منها الطفل على ألوان من العلم والمعرفة، كما يحصل منها أيضا على القيم والأساليب المتعارف عليها فى الحياة الاجتماعية، ويكتشف المعايير الاجتماعية فى شكل منظم، ويــتعلم أدوار أجتماعية جديدة، ويلقن بحقوقه وواجباته وأساليب ضبط انفعالاته والتوفيق بين حاجاتــه وحاجات الآخرين، كما يتعلم التعاون والأنضباط فى السلوك، كما تلعب المدرسة دورا هامــا فى تكوين وبناء القيم والمعايير اللازمة لتوافق الطفل مع الجماعة التى ينتمى إليها.

وقد تكون الحياة المدرسية سببا فى تكيف الطفل أو معاناته ويتضح ذلك مــن خــلال ثلاثة جوانب تتمثل فى: علاقة التلميذ بمدرسيه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بطبيعة الدراســة التى يدرسها، فقد تسوء علاقة التلميذ بمعلمه بسبب الإيذاء والتأنيب والإهانة المــستمرة مــن جانب المعلم، وقد يكون موضع سخرية من جانب زملائه، وقد تتسبب مواد الدراسة فى شعور التلميذ بالإحباط وضعف التحصيل والإخفاق فى تحقيق طموحاته وهذه الأمور كلها تؤثر فــى تشكيل صورة الذات بالنسبة للطفل، فالمدرسة بما لها من أساليب تربويــة تــستطيع ضــبط المواقف التعليمية فيها بحيث تحدث الآثار المرغوبة فيها (محمد شفيق، ١٩٩٨، ص ١٠١).

ولكى تقوم المدرسة بدورها الصحيح، لابد أن تكون أمتدادا وظيفيا للأسرة من حيــث تنظيمها للخبرات والعمليات الاجتماعية والعقلية والمهارية التى تقوم أساسا على مــا بدأتــه الأسرة، ولذلك فإن وظيفة المدرسة تظل ناقصة وبعيدة عن مضمونها الاجتماعى ما لم ترتبط بما تقوم به الأسرة، فالمدرسة هى الجزء المكمل لما تقوم به الأسرة لأن الغاية واحدة وهــى بناء شخصية الفرد المتكاملة (مصطفى محمد متولى وآخرون، ١٩٩٣، ص ١٠٨).

ومن الوظائف الاجتماعية للمدرسة المحافظة على ثقافة وقيم المجتمع وتحقيق استمراريتها ودوامها للنشئ، وذلك بأن تيسر للطفل امتصاص قيم المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، وتدريبهم على أساليب السلوك التى يرتضيها المجتمع فى المواقف والمناسبات الاجتماعية، وتقدير قيمة الطفل فى المدرسة يقوم على أساس: تحصيله الدراسى، ومسايرته لنظم المدرسة، ومشاركته فى النشاط المدرسى، وقيمة التلميذ فى المدرسة مكتسبة يكتسبها من كفاءته وقدرته وسلوكه بينما القيمة فى الأسرة معطاه أو ممنوحة.

ولكى تقوم المدرسة بدورها بصورة فعالة ينبغى أن تراعى الأمور التالية:(هدى قناوى، ١٩٩٦، ص ٦٦).

- أن تعمل المدرسة على إشراك الطفل فى ممارسات تساعده على اكتساب أنماط من السلوك السوى.
- أن تعمل المدرسة على إكساب الطفل المعايير والقيم الخلقية والدينية.
- ان تعمل المدرسة على تأصيل القدوة والمثالية من خلال المعلم وإدارة المدرسة.
- أن يسود جو اجتماعى يسمح بعلاقات اجتماعية طيبة، وتفاعل اجتماعى بين شخصيات التلاميذ المختلفة.

ومن خلال ذلك أمكن للباحثة تعريف صورة الذات المدرسية تعريفا إجرائيا على أنها:

"إيجابية إدراك الطفل لمختلف جوانب ذاته وتصوراته عن نفسه بحيث يتم ذلك من خلال مجموعة منتقاه من الأفكار والمعتقدات التى يمكن للطفل أن يعبر من خلالها عن رؤية أعضاء محيطه المدرسى لخصائصه ومظهره العام وكفاءته الشخصية والاجتماعية.

مراحل تكوين صورة الذات Stages of formation of self image

نحن لا نولد ولدينا صورة سابقه التجهيز عن ذواتنا، وإنما نكتسبها بالتدريج من خلال اكتسابنا لخبرات الحياة بوجه عام.

ولقد تناول فكرة بدايات تكوين صورة الذات المحلل النفسي الفرنسي (جاك لاكان Jacques Lacan) في محاضره له عام(١٩٣٦) وترجمت إلى الإنجليزية عام (١٩٤١) تحت عنوان (مرحله المرآة The mirror stage)، وفيها يرى أن بداية تكوين صورة الذات عند الطفل تبدأ كرد فعل للطفل الذي يرى صورة جسمه لأول مرة في المرآة، وحينها يدرك

الطفل الاختلاف الواضح في صــورة الــذات ويحــدث مــا يــسمى بمــصطلح(الإنجــزاء النفسيPsychicfragmentation[2]) في هذه اللحظة وقد أســتنتج (Lakan) أن كــلا منــا يفترض شيئا ما لدور الذات التي سيلتزم بها لهذه الصورة الخادعة التي يراها في هذه اللحظة، إن هذه الذات هي ذلك الشخص الذي نأمل أن يأخذنا من خلالها الآخرون إلى إنجزائنا اللــذى قد يجعلنا عرضه للهجوم (Wikipedia Encyclopedia, 2006) .

وهذا ما أكده (مصطفى زيور) في تناوله لبدايات تكوين صوره الذات

١- فإذا ما وقف الطفل أمام المرآة في بدايات الشهر الثامن من العمر نجده يمد يده إلى هــذه الصورة ويبدو عليه علامات الدهشة عندما تلتقي يده بسطحها، وقد ينظر إلى صورته في المرآة إذا نادته أمه مما يدرك على أنه يرى صورته وجوداً أو ضربا من القرين، ففي هذه المرحلة يبدو عليه إهتمام بالغ بصورته في المرآة، ويفيض من الفرح أمامها، إنه إكتشف وجوده الحقيقي في المرآة التي تعكسه تماما، إنه آخر على نحو ما، وهو نفسه بلا تغير أو تبديل أو تشويه وخصوصاً عندما يقرب رأسه إلى المرآة، ويضع لسانه على سطح المرآة ويرى نفسه. وترى الرؤية النفسية التحليلية أن الطفل منذ هذه اللحظة أدرك نفــسه فــي صورة مرئية، فهنا بدأ بتقبل نفسه من الآن، وهو بذلك دخل مرحلة جد مهمة في تطــور الشخصية، فالذي يحدث ليس فقط التطور البيولوجي والنمو الجسدي لدى الطفــل، وإنمــا يسيران معاً وربما بشكل أسرع في النمو النفسي والإنفعالي ونمــو الشخــصية وبــدايات تكوينها، فكما يقول (زيور) هو يفطن إلى صورته المرئية حيــث ينــزع مــن الوجــود المتصف بالاندماج في الآخر تنجذب فيه الذات بالتواجد مع الآخر، إن هذه المرحلة مــن عمر الإنسان تحمل من العمق والبناء النفسي والاجتماعي أكثر مما هي مرحله عابرة.

٢- ثم تأتى بعد ذلك مرحلة الآخر حيث يبدأ مرحله بــزوغ العلاقــات الأولــى لحــساسيته الاجتماعية، فيكتشف الآخر كما يكتشف الكيان الذاتي تدريجياً. ويضيف (زيــور) تــسير العمليتان جنباً إلى جنب ولا تبلغان درجه كافيه من الإرتقاء إلا مع بدء السنة الرابعة من

---

[2] - **الأنجزاء النفسي: Psychic fragmentation**

هو مصطلح نفسي مشتق من الدافع العدواني، قد يصيب الأنا والهو، وفى حالة الأنا يعنى التراوح بين مختلف الاتجاهات والآراء وهو لازم لتكوين الرأي الصائب، وفى التفكير المجرد، وفى النشاطات الإبداعية الفنية والعلمية، أما الأنجزاء في حالة الهو فهــو حالة مرضية نراها في الكبت والنكوص يمزق الشخصية حتى لتفقد هويتها وتستحيل إلى ظل بــلا شــكل ولا قــوة ولا لــون ولا محتوى (عبدالمنعم الحفنى،١٩٧٥، ص ٣١٥).

العمر ومن خلال استجابات الطفل لصورته في المرآة يبدأ التفاعل بين الطفل والمجتمع منذ هذه اللحظة، هو تفاعل متبادل مستمر، وهو اعتراف بالغير الذين يتمايزون عنه في الشكل واللون والتفكير فهم ليسوا هو، وهو ليس هم، لأنه رأى صورته في المرآة وأدرك بأنه هو وليس الآخرين.

٣- بعد أن تمايزت صورته المرآوية عن صورته الحقيقية تبدأ صورة جديدة لتكوين تنشئة أسرية بها من الوعي أكثر مما بها من التقليد، بها من التوحد، التعيين والتعيين الذاتي بهم لاشعورياً أكثر من المحاكاة، فهي عملية إندماج القيم الأسرية في تكوين رؤية جديدة نحو الآخر في تقبله وفى رفضه، فإذا ما تقبلت الأسرة الآخر أياً من كان، كان تقبله إيجابياً، وإذا ما تقبلت الأسرة الآخر كان تقبله سلبيا، فصيغة النفي هنا للآخر هي صيغة تكوين السلوك العدواني مستقبلاً لدى هذا الطفل، والنفي هنا يعد الدعامة التي ترتكز عليها نشأة الوعي والمعرفة، وهو في كل الأحوال نزوغ إلى طرد الآخر وعدم الاعتراف به (أسعد الأمارة، ٢٠٠٥، ص ص١:٤).

أما (هربارت ميد) وهى وجهة نظر اجتماعية بحتة فيرى أن بدايات تكوين الذات من خلال مرحلتين:

الأولى: وتسمى مرحلة(اللعب) المرتبطة بالطفولة، وتتبلور هذه المرحلة من التفاعل مع الأبوين، ولذلك فإن الإنسان يدرك جوانب محدودة من التفاعل، فهي تعتبر مرحلة تقليد يلعب فيها الإنسان أدوارا معينة يقلد بموجبها الأقرب إليه في التفاعل

الثانية: هي مرحلة(المباراة) والتي يتسع نطاق التفاعل فيها ليشمل أوجهاً متعددة منه يتعين على الفرد إستيعابها، مما يجعل الذات في هذه المرحلة تمثل إنعكاسا لاتجاهات الآخرين، وهى المرحلة الأكثر قدرة على تشكيل شخصيه الإنسان، وتشكيل الوعي بالذات، مما يحفز الفرد على اختيار واكتساب الأدوار التي يعيها ويعي اكتسابها (محمد على محمد،١٩٩٤، ص ٣٨٩).

وقد أسند(ميد) للغة دورا كبيرا في تكوين الذات الخارجية، إذ أنها وسيلة اتصال وحوار مما يعمل على تطوير الوعي بفكرة الذات، فالذات الخارجية هي استجابة الفرد لاتجاهات الآخرين فهي اتجاهات الآخرين وموافقتهم كما يتصورها الفرد، إذ تعمل هذه الاتجاهات على تكوين الأنا المفعول، وبالتالي فإن الفرد يتحول عند التفاعل معها إلى أنا

داخلية تنظر برؤية متكاملة داخلية وخارجية تجــاه الأخــر(الآن ســوينجوود، ١٩٩٦، ص ٣٣٥).

وبخلاف اللغة يرى (ميد) أن العقل أحد مكونات الذات والتي من خلاله تتمثل الرموز والإشارات التي لها معان اجتماعية وثقافية، والتي يكون بموجبها السلوك ممكنــا، إذ ينمــو الإنسان عقليا من خلال عمليات التقليد للرموز التي يستخدمها الأكبر منه سنا، وبعد مرحلــة الطفولة الأولى يحاول الطفل أن يختار لنفسه سلوكا بين جملة أنماط سلوكية، وهنا تكون مهمة العقل إدماج الطفل بالمحيط الاجتماعي(معن خليل عمر، ١٩٩١، ص ١٩٤).

وهنا يتحول الفرد إلى فاعل اجتماعي له إرتباط بالآخرين، ومن خلال هــذه الــذات يكون الإنسان صورة لنفسه وصورة للآخرين بوصفها موضوعات أساسية للتفاعــل(أحمــد زايد، ١٩٨٤، ص ٣٩٦).

إذ أن هناك علاقة تبادلية من وجهة نظر (ميد) بين الذات والمجتمع، فــالمجتمع هــو حصيلة تفاعل مستمر بين العقل البشرى والنفس البشرية، أي أن التنشئة لهــا القــدرة علــى صياغة سلوكنا في ضوء ما يتوقعه الآخرون منا (Robertson, Ian,1981, p.115).

ومع سنوات المدرسة يتزايد الوعي بالذات والانتباه الذاتي أيضا، إذ إن الطفل في هذه المرحلة يكون حادا وفى بعض الأحيان غير ودود، ويقاوم التقييم السلبي للآخــرين، وينمــى إحساسه الخاص بذاته، وعندما يصل إلى عمر(١٢ سنة) فإن للعالم خارج العائلة تأثيرا كبيرا على نمو شخصيته أكثر مما يؤثر والداه فيها، فكما يقول (كارلسون) "أن الطفل يحصل علــى تقدير ذات أعلى عندما يكون أكثر قبولا لدى أقرانه"(روبرت واطسن، ٢٠٠٤، ص ص ٥١٤: ٥١٧).

وخاصة إذا كان هذا في عصرنا الحديث المعاصر، فإن التهديدات التي يخــضع لهــا الإنسان (المتمدن) تمتلك طابعا نفسيا وعاطفيا أكثر منه فيزيائيا وجــسديا، لأنهــا تهديــدات للشخصية، وللذات ولصورة الذات Self – image.

ولذلك فإن العديد من العلماء يرون أن الذات تنمو وتتطور عند الإنسان بحسب علاقاته الاجتماعية منذ ولادته، وحتى قبل ولادته في رحم الأم، وما أن يبدأ الإنسان بوعي ذاته حتى يبدأ بتحقيقها وتطويرها وإخفائها، وكذلك بالنسبة للصورة التي يشكلها عن ذاته، فإذا ما أحــب الإنسان ذاته وجد متعة في التعبير عنها، أما إذا كانت العلاقات مع الذات ســيئة، أو كانــت

صورة الذات مطبوعة بالقلق والشعور بالذنب فإنها تسبب حالة من الإحباط والفشل والتعاسة (نبيل محسن، ٢٠٠٦، ص ٢).

في حين أن البعض يرى أن الشعور بالذات لا ينشأ إلا في وقت متأخر، بعد أن تكون المحتويات الذاتية قد شحنت بطاقة خاصة بها، ويحتمل جدا أن يكون هذا نتيجة التدريب والمران، ولا شك أن هذه هي اللحظة التي يبدأ فيها الطفل بالتحدث عن نفسه بصيغة المتكلم (كارل جوستاف يونج، ٢٠٠٣، ص١٨٠).

مما سبق يتضح أن العلماء المختصين بدراسة الذات وصورة الذات، والذين اهتموا ببدايات تكوينها ونموها، قد اختلفوا في كيفية بداية الذات وكيفية تطورها، فمنهم من يرى أن الذات تبدأ الإحساس بكينونتها من رحم الأم، وأن صورة الذات تبدأ من بداية رؤية الطفل لنفسه في المرآة أو رؤية ظله على الحائط، أو أن الإحساس بها يبدأ مع بداية صيغة المتكلم (أنا).

إلا أنهم قد أجمعوا على أن الذات تتفاعل تؤثر وتتأثر بالمجتمع ، فالعلاقة بينهما علاقة ثنائية مزدوجة تؤثر وتتأثر سلبا وإيجابا تبعا لسماتها المختلفة.

سمات صورة الذات: Face of self image

قد فرق كل من (Brown & Levinson, 1987) بين نمطين من سمات الذات وهما:

١- سمات الذات السلبية: Negative face

وهى التي تحمل الرغبة في عدم الحصول أو النيل من التقدير والقبول من قبل الآخرين.

٢- سمات الذات الإيجابية: Positive face

وهى التي تحمل الرغبة في الحصول على التقدير أو الموافقة والدعم من قبل الآخرين (Brown, p; Levinson, S., 1987, P.13)

أولا: سمات صورة الذات السلبية:

إن التكوين لصورة الذات يمكن أن يتعارض وبشده مع إسقاطات الفرد، خاصة حينما تكون العائلة والمحيطون به والمجتمع ككل يصدرون تقديرات سلبية غير صحيحة وغير دقيقة

عن الشخص، والتي من شأنها أن تحدث تأثيرات وردود أفعال قوية للفرد الذي يتعلم كراهية ذاته، هذا الكره لا يكون موجها إلى الذات فقط، وإنما موجه وبشكل شديد إلى المجتمع، إذ أن الفرد يتأثر وبشدة بنظرة المجتمع له، فإذا أراد المجتمع أن يجعل الفرد يكون ذاتا سلبيا عن نفسه فلينظر إليه بنظرة سلبية، كالمثل الأوروبي الذي يقول" إذا أردت أن يسرق الرجل فقل له يا لص". "Call a man a thief and he will steal"

(Wikipedia Encyclopedia, 2006, P.2)

وترجع صورة الذات السلبية كما قال(روجرز Rogers) إلى أن هناك هوة بين الذات الواقعية Real Self والذات المثالية Ideal Self والتي تتلخص أعراضها في الآتي:

١. تجعل الفرد عرضه لزيادة القلق والاضطراب.
٢. تجعل الفرد يعانى سوء التوافق النفسي والإحساس بالإغتراب، وقد تؤدى إلى ظهور الأعراض المرضية (جامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠، ص ٨٧).
٣. سهولة الإنقياد والقابلية لإستهواء الآخرين.
٤. عدم تقبل الفشل بسهولة ويكون الفرد عرضة لتوقع مستمر للفشل.
٥. يكون الفرد أقل فاعلية قياسا بالآخرين.
٦. أقل استثارة وتحريكا للمنافسة.
٧. أقل قيادة للمجموعات بالمقارنة بأقرانهم أصحاب الذات الإيجابية.

(Anthony, F. Grasha, 1987, P.478)

٨. زيادة التعارض بين صورة الفرد عن ذاته كما يدركها، وما هي عليه في الواقع، والذي يؤدى بدوره إلى الصراع بين أدوار الذات وتفكك الشخصية.
٩. إستصغار الذات وعدم تقبلها وكرهها، مما يجعل الفرد يخفى حقيقة ذاته عن الغير مستخدما في ذلك وسائل الدفاع المختلفة كالتبرير والإسقاط وغيرها من أساليب تشويه الواقع وإنكاره دفاعا عن الذات، مما يؤدى أيضا إلى تفكك الشخصية واضطرابها.
١٠. إزدياد مستوى الطموح الغير واقعي والذي يؤدى إلى زيادة المسافة بين مستوى الطموح للفرد ومستوى اقتداره مما يولد القلق.
١١. تجعل الفرد يقاوم فكرته عن ذاته في الواقع أي في العالم الخارجي أو في عالمه الداخلي، مما يولد القلق والمخاوف ويزيد من تشويه فكرة الفرد عن ذاته (محمود محمد الزيني، ١٩٧٤، ص ٩٨).

١٢. سهولة التحول وعدم الثبات الإيجابي.
١٣. إنخفاض عامل المخاطرة وعدم الثقة بالنفس.
١٤. الرغبة في التدمير.
١٥. تدني مفهوم الذات (Smith, Jill & Diller, Howard, 1996,p.5).
١٦. سهولة الإستسلام وإستثارة الرغبات العدوانية تجاه الآخر.
١٧. النظرة المنكسرة والذليلة إلى النفس وإلى المحيطين.
١٨. إستشعار الكثير من المشاعر السلبية لصورة الذات كالخجل والإنحطاط، والإذلال، والمهانة، والأحجام والنفور، الندم، تأنيب الضمير، إنكسار القلب، خيبة الأمل، عدم الرغبة في الإقدام والتقدم في الحياة (Horton, Charles, 2003, P.243).
١٩. عدم التحمس والإكتئاب والشعور بالنقص، الكف والدفاعية وعدم الشعور بالأمان وعدم الاجتماعية (روبرت واطسن، ٢٠٠٤، ص ٥١٥).

كما يعد التقدم العلمي أحد الخبرات الجادة والهامة التي لها تأثير قوى على صورة الذات، وأن الفشل العلمي والأكاديمي يعد صدمة قاسية على صورة الذات لدى الطالب، الذي يؤدى بدوره إلى الفشل في جميع المجالات الأخرى المهنية، الاجتماعية، الأسرية.

وإذا لم تكن صورة الذات متوافقة ومتكيفة بالقدر الكافي فإن أي تدخل علمي وأكاديمي سيكون أقل فاعلية من النتيجة المرجوة منه، وسيدخل الطالب في حلقة مفرغة من الإحباطات والفشل وضعف الثقة بالنفس

. (Smith, Jill & Diller, Howard, 1996, p.15)

ثانيا: سمات صورة الذات الإيجابية:

فترجع كما قال (روجرز) إلى مدى التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية، تتلخص آثارها في الأتي:

١. أصحابها أقل اعتمادا على الآخرين.
٢. أكثر إرتباطا ورضا عن قدراتهم ومهاراتهم.
٣. قادرون على تزويد أنفسهم بالتغذية الواقعية وتعزيز سلوكياتهم.
٤. أقل قلقا وأكثر تقبلا لأنفسهم وأكثر احتراما للآخرين.
٥. أكثر نجاحا في المواقف الاجتماعية وأكثر تعبيرا عن مشاعرهم وأفكارهم.

٦. أكثر تقبلا لذاتهم، وأكثر قدرة على فعل واجتياز الاختبارات النفسية.

.(Lawrence, P.Percell, 1979, p.503)

٧. لديهم القدرة على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والرياضية.

٨. لديهم القدرة في الحصول على تقديرات عالية في علاقاتهم الاجتماعيـة مـن قبـل زملائهم.

٩. لديهم القدرة في الحصول على درجات عالية في التكيف النفسي الاجتماعي.

(عادل عز الدين، ١٩٧٨، ص ١٠٨).

١٠. يتمتعون بالنشاط والنجاح العلمي والاجتماعي.

١١. غير قابلين للإحباط بسهولة.

١٢. يمتلكون مفهوم ذات جيد ويتمتعون بالثقة بالنفس والرضا عن سلوكهم الواقعي.

١٣. عدم المغالاة في تقييم ذاتهم مع توقع لحسن التصرف والدفاع عن النفس والرضا عن الذات (روبرت واطسون، ٢٠٠٤، ص ص ٤٠٥ : ٤١٥).

١٤. يمتلكون(أنا) قوية وعريضة وغنية بالمواصفات الايجابية.

١٥. يمتلكون (أنا) تحمل مضمونا إنسانيا قادرا على الجدل والحوار والإقناع.

١٦. يمتلكون (أنا) لها مرجعية قوية تعتمد على الثقافة والوعي والقدرة على التفريق بين الأنا والآخر(فتحي أبو العينين، ٢٠٠٦).

يتضح مما سبق أن هدف كل إنسان هو امتلاك ذات وصـورة ذات متطـابقين مـع بعضهما البعض، ذاتا أكثر صحة ومتطابقة مع صورتها، فإذا لم يحب الإنسان ما يراه يستطيع العمل على تحسينه وتعديله، لكن لن يتمكن من فعل الكثير إذا كـان لا يعـرف أو لا يقبـل الوضع الحقيقي لذاته، ولن يصل الإنسان إلى التوازن النفسي والسلم الداخلي إلا عندما يتمكن من تقديم صورة عن ذاته حقيقة ومرضية.

وكما يقول (وولف Wolf) إن إدراك الذات عن طريق الأستدماج والإسقاط يكـون في مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، فإذا لم تتطابق الذات مع صورتها أدى ذلـك إلـى توتر داخلي وتشتيت الطاقات النفسية في مجابهة داخلية (نبيل محسن، ٢٠٠٦).

إلا أن هناك من يرى أنه من الممكن وجود اختلاف بين صورة الذات للفرد والكيفية التي يراه العالم بها، فبعض الأشخاص ظاهريا قد يبدو أنهم يتميزون بالعديد من السمات الإيجابية (كالذكاء والجاذبية والنجاح على المستوى المالي والشخصي) إلا أن تصورهم عن ذاتهم قد يكون سيئا جدا والعكس صحيح، وآخرون قد يعانون من الظروف الصعبة أو مشاكل الحياة المتعددة إلا أن صورة الذات لديهم إيجابية بدرجة كبيرة.

كما أن البعض يعتقد أن صورة الشخص عن ذاته تتكون وتتشكل عبر الأحداث التي يتأثر بها (كالعلاقات بالعمل، بالمدرسة، النجاح أو الفشل.....) ، والبعض الآخر يرى أن تكوين صورة الذات للفرد هو الذي يؤثر على تشكيل هذه الأحداث.

ربما يكون هناك درجة كبيرة من الصحة لوجهتي النظر هاتين، فيمكن أن يؤدى الفشل لشخص ما إلى تصور ذات سلبي، كما أن صورة الذات الجيدة يمكن أن تقود الفرد إلى أداء أفضل الأعمال، ولكن الذي لا يمكن أن نتجاهله أن للتصور الذاتي تأثيرا قويا على إحساس الفرد بالسعادة واتجاهاته في الحياة، كما أن لها تأثيرا على مشاعر المحيطين به ووجهة نظرهم عنه.

فإذا كان الفرد يمتلك ذاتا إيجابية، فمن المؤكد أن العديد من المحيطين به يفضلون أن يروه بشكل أكثر إيجابية، ولكن من المهم أن يكون للفرد تصور ذاتي إيجابي واقعي.

حيث أن التصور الذاتي الغير واقعي قد يكون أحد سلبيات صورة الذات سواء كان ذلك التصور سلبيا أو إيجابيا، فأحيانا إدراك صورة الذات السلبية تجعل الفرد ينتقد ذاته ويحاول التعديل والتغيير والعمل الجاد الذي يقود إلى التقدم والنجاح.

في حين أن صورة الذات الإيجابية الغير واقعية تجعل الفرد يستشعر الرضا الذي يؤدى إلى التقاعس والغرور والتكاسل عن العمل ، فمن المهم أن يكون هناك توازن بين شعور الفرد بصورة الذات الإيجابية وامتلاك الأهداف والمقومات الحقيقة والواقعية.

.(Random House Dictionary, 2006)

العوامل المؤثرة في تنمية صورة الذات:

لاشك أن الإنسان لا يولد معه صورة عن ذاته فعند الولادة ليس بمقدور الوليد أن يميز بين نفسه وبين البيئة المحيطة به يقول Klein إن هوية الوليد تنصهر في من حوله وتدريجياً عن طريق التفاعل مع الوالدين، والأشخاص الآخرين الذين يهمه أمرهم وأقرانه، يبدأ الطفل بتكوين صورة لذاته وهذه المرحلة المبكرة من التعلم فريدة من نوعها لأنها تحدد معالم ما

يمكن تسميته بالمصفاة الأحساسية التى يتم من خلالها تمرير التجارب اللاحقة ورغم أن الناس يواصلون التعلم طوال حياة كل منهم فإن هذا التعلم المبكر يتسم بالأهمية الشديدة . .

فمن الجائز أن ينمو مفهوم الذات عن طريق التجارب أو الاحساسات المباشرة بالعالم الملموس بدون أى وساطة اجتماعية على سبيل المثال، حين يسقط الطفل أثناء محاولته تسلق ما يتجاوز مقدرته فإنه سرعان ما يدرك حدود قدراته الجسمانية كذلك حين يبكى الوليد، سرعان ما يدرك أن ذلك يعود عليه برد فعل معين من قبل الوالدين وبصورة عامة فإن مفهوم الذات يتشكل بهذه الطريقة فى بادئ الأمر.كما أن هذه العملية تتواصل طوال الحياة ويشار إليها بمشروطية التجربة المباشرة (Klein, 1974,p.28) .

وقد إستنتج Montagu أهمية التعلم المبكر لدى الطفل الوليد من خلال الملامسة وهو وسيلة غير شفوية للتخاطب، إذ وجد أن الأطفال الذين لا تتم ملامستهم يصابون بحالة تسمى الضّوى Uarasmus أى الهزال التدريجى تنطوى على فقدان الشخصية، وانحسار الوزن، والموت، ذلك أن ملامسة الطفل الوليد تحفز نموه الجسمانى والنفسى على السواء (Yawrey, 1970, p.27) .

ويتعلم الأطفال كذلك من خلال سبل أخرى للتخاطب غير الشفوى فعلى سبيل المثال يتعلم الأطفال قراءة تعابير الوجه كوسيلة لمعرفة ما إذا كان أحد الوالدين منزعجا ، أو سعيداً ، أو غاضباً. كذلك فإن الأفراد يستخدمون نبرة الصوت بمثابة مؤشرات ايجابية أو سلبية أو حيادية، أما مشاعر الآخرين فإنه يتم تعلمها من قبل الأطفال عن طريق التخاطب غير الشفوى، كما انها تتسم بأثر رئيسى على تنمية صورة الذات (Demos,1982, P.97) .

وهناك العديد من العوامل المؤثرة فى تنمية صورة الذات نذكر منها :

١- رعاية الوالدين:

إن تأثير الوالدين على مفهوم الذات لدى الأطفال يتسم فى فترة المراهقة بنفس القوة التى تتسم بها فى مرحلة الطفولة .(Purkey,1987, P.81).

ولقد ناقش Rosenberg بعض خصائص الوالدين وخصائص البيئة المنزلية التى تؤثر على مفهوم الذات، فوجد أن أطفال الآباء الذين يمارسون فيها سلطوية Authoritarian يستخدم فيها العنف الجسمى كوسيلة تأديبية كانوا يتسمون بتدنى مفهوم الذات، ولقد وجدت

الدراسة التى أجراها Rosenberg أن للطلاق والعائلات المفككة أثرا سلبيا عميقا على تنميه مفهوم الذات كما وجد أيضاً أن الأطفال الوحيدين يتمتعون بقسط وافر مـــن مفهـــوم الـــذات بالمقارنة مع الأطفال الذين يكون لديهم واحد أو أكثر من الأخوة. ويترك تسلسل الولادة وقعاً أقل أهمية على مفهوم الذات لدى الطفل مقارنة بما يتركه عدد الأخوة، كـــذلك فـــإن الفتيـــات اللاتى تكون غالبيه أخوتهم من الإناث يسجلون مستويات أعلى لأحترام الـــذات مـــن أولئـــك المحاطين بالإخوة الذكور (Rosenberg, 1965, p.90) .

٢- المدرسة:

تحتل المدرسة المرتبة الثانية بين البيئات التى تحظى بالأهمية فى تنمية مفهوم الذات . فالعلاقات الاجتماعية مع الأفراد غالباً ما تنمو من خلال بيئة المدرسة .وهذه العلاقات تستخدم بمثابة مصدر لاستشفاف ردود الفعل فى سبيل تنمية مفهوم الذات.

وقد كشف Davidson & Long عن وجود علاقة متبادلة بين إحساس الطفل بنفسه وبين بيئة المدرسة فالمدرس مثل الوالدين فى سن مبكرة يشجع الطفل ويوازن بـــين الحريـــة والانضباط ويساعد الطفل فى أن يصبح أكثر إستقلالية .وفى عيون الطفل نفسه، فـــإن قيمتـــه كشخص غالباً ما تصبح مرتبطة بتحصيله الأكاديمي فحين يحقق نتائج جيدة فى المدرسة يشعر الطفل بالرضا عن نفسه، أما حين لا يتلقى قدراً كافياً من ردود الفعل الإيجابيـــة Positive feed back فإن الطفل غالباً ما يعكس داخلياً ردود الفعل هذه بصورة مفهوم صدق للذات.

.(Davidson & Long, 1961, p. 46)

كما نوه Covington إلى وجوب إستخدام المدرسين لهيكل تعليمي يتسم بتكرار أكثر للحالات التى لا تتطلب التنافس كلما تسنى لهم ذلك، بحيث يرتقون بمستوى مفهوم الذات لدى طلابهم.

ولاشك أن المراهقين فى معظم الحالات يتولد لديهم قلق زائد حول مفهوم الذات بل إن واحدة من أبرز المهام التى يتطلبها النمو أثناء المراهقة تتمثل فى تكوين هويه .ويؤدى تقيـــيم الذات الذى يحدث خلال هذه الفترة إلى طرح المراهق أسئلة مثل :على أى نحو أنـــا؟ ومـــاذا يتعين على أن أصبح؟ (Convington, 1984, p.204).

وتقييم الذات يجرى دائماً وفقاً لمعايير معينة فالمجتمع يضع المقاييس التى يتم تقييم الذات بالقياس عليها وهذه المقاييس تميل إلى التغيير مع مرور الزمن كما تتباين تباين الفئات العمرية من هنا فإنه ليس من السهل خلال هذه الفترة من النمو أن يجد المرء إجابات عن أسئلة مثل من أنا؟ وإلى أين أسير؟

وقد وجد Offer أن المشاعر التى يكنها المرء تجاه الجسد تكاد أن تكون تلخيصا للمشاعر التى يكنها المرء تجاه ذاته وفى الوقت الذى يخضع فيه شكل الجسم للتغيير السريع، من السهل أن يتعرض مفهوم الذات للهزال وترتبط بالخصائص الجسمية المتغيرة كذلك مواقف جديدة يتخذها المرء من الذات ومن الآخرين ومن الحياة بصفة عامة (Offer, 1982,p. 78).

٣- التفاعل الإنسانى:

إن التفاعل الإنسانى أو البيئة المحيطة أرجح كفة من التفاعل الذى لا ينطوى على معان إنسانية وذلك من حيث أثره المحتمل على تنمية مفهوم الذات فالحصول على نتائج جيدة لا يعنى الكثير إلى أن يضيف إليه أحد ما شيئاً من المعنى بقوله إن ذلك بمثل تحسناً طيباً أو بسؤاله ألم يكن بوسعك أن تحصل على تقدير أفضل؟

ويبدأ التعلم الاجتماعى عند الولادة وبصورة عامة فإنه من المتفق عليه أن أبلغ الآثار على تنمية مفهوم الذات يأتى من صاحب الحضور الأكبر بين الوالدين أو من الشخص الذى يحاول الطفل الصغير الانتساب إليه سعياً لرسم معالم هويته أكثر من غيره، وهذه الشخصية تتمثل غالباً فى الأم ولكن مع تزايد معدلات الطلاق وتكاثر الوالدين المنفردين فإنه يمكن للأب أو الأم أن يكون الشخص البالغ الأهم Significant Adult بالنسبة للطفل وهذه الشخصية قد تكون أيضاً أحد الأجداد أو الجدات المقيمين فى منزل الطفل وذلك وفقاً لمفهوم العائلة النووية Nuclear Family والممتدة Extended Family كما قد تكون الشخصية أحد الأشقاء أو الشقيقات الأكبر سناً ممن قد يكون مسئولاً عن الطفل الأصغر وبغض النظر عمن يمثل هذه الشخصية الوالدية Parental figure بالنسبة للطفل فإنه لا يوجد إختلاف حول الحقيقة القائلة بأن الوالد أحد الشخصية الوالدية إذا أتسمت بدرجة عالية من مفهوم الذات غالباً ما تنشئ أطفالاً يتسمون بدورهم بدرجة عالية من مفهوم الذات والحقيقة الأخرى القائلة بأن الوالد أو

الشخصية الوالدية التى تفتقر إلى مفهوم الذات الإيجابى غالباً ما تنشئ أطفالاً يعانون بدورهم من تدنى فى مفهومهم لذاتهم.

ويعتمد مفهوم الذات إلى حد ما على التقييم الاجتماعى للجماعات التى يجد فيها المرء هويته وغالباً ما يرتبط تدنى مفهوم الذات بالانتماء إلى جماعات معدمة Under privileged أو منبوذة إلا أن Rosenberg إكتشف أن مفهوم الذات يتأتى نتيجة لمكانة المرء ضمن الجماعة أكثر منه نتيجة لمكانة الجماعة بالمقارنة مع الجماعات الأخرى،وهذا يفسر إلتزام المراهقين الضيق بالأعراف الناصرة فى الثقافات الفرعية التى تعتنقها جماعاتهم بدلاً من الأعراف الاجتماعية العامة للمجتمع الذى ينتمون إليه، كذلك فإن هذا الأمر يفسر تمتع الفتى المنتمى لعائلة معظمها من الأثاث بمستوى أعلى من مفهوم الذات، وهكذا فإن المكانة التى يحتلها المرء فى الجماعة التى ينتمى إليها تصبح ذات أهمية كبيرة بالنسبة لمستوى مفهومه لذاته وعلى سبيل المثال فإن تلميذاً يدرس فى مدرسة ثانوية لأصحاب القدرات المتميزة قد يكون مفهومه لذاته على أنه يتمتع بقدر متوسط جداً من الذكاء مقارنة بالتلاميذ الآخرين فى المدرسة. بينما هو فى الحقيقة الأمر يتمتع على الأرجح بذكاء فوق المتوسط حين يقارن بجميع فئات التلاميذ.

إن الكيفية التى ينظر لها الفرد إلى أمة من الأمم بالمقارنة مع غيرها يمكن أن تؤثر على مفهوم الذات لدى الأفراد وذلك لأن مفهوم الذات يرتبط بمشاعر الاعتزاز الوطنى National pride (Rosenberg, 1965, p.204).

٤- المعدلات النضوجية:

لاشك أن المعدلات النضوجية أيضاً تؤثر على ردود الفعل التى يدرسها الآخرون تجاه الذات ففى الغالب يلقى من ينضجون مبكراً أو متأخراً معاملة تتسم بالتمييز مما يؤدى إلى نشوء إختلافات فى مفهوم الذات بين هاتين الفئتين مما يؤدى بدوره إلى اختلاف السلوك بين أعضاء هاتين الفئتين، إن من ينضجون مبكراً ويعاملون كأشخاص بالغين غالباً ما ينمو لديهم مفهوم الذات على نحو مرغوب بينما تكون لدى الناضجين متأخراً الذى يعاملون معاملة الأطفال مواقف أكثر سلبية من ذواتهم وأحياناً حين يتحقق النمو فى نهاية المطاف لدى من يتأخر نضوجهم وذلك فى أواخر مرحلة المراهقة فإنهم يستمرون على ما درجوا عليه من تدنى فى مفهوم الذات ويعيشون حياتهم وفقاً لأحساسهم السابق بذواتهم وقد أشارHavighurst

إلى أن الفشل فى إتقان مهارات النمو من خلال النضوج السلوكى والذهنى والعاطفى يــؤدى إلى قدر أكبر من سوء التكيف والاستهجان الاجتماعى وإلى إزدياد الصعوبة فى إتقان المهــام الأكثر تقدماً.

ولابد مفهوم الذات يستمر فى النمو بالاتجاه الذى بدأ عليه فإن الطفولة المبكرة هــى فترة حرجة فى النمو وإن كان من الممكن تغيير مفهوم الذات إلى حد ما طوال فتــرة حيــاة الإنسان (Havighurt, 1973, pp.144:146)

وإن الوراثة والنضج Maturation يؤثران على تنمية مفهوم الذات بشكل غير مباشر فما يرثه المرء، سواء من الناحية الجسمية أو السلوكية يؤثر على إحساس الآخــرين بالــذات شكلاً من أشكال الإعاقة الجسمية فإن ذلك لا يسبب مشاعر سلبية وقد تنتج المشاعر الــسلبية عن الخيبة والإحراج الذى قد يبديه الآخرون تجاه الشخص المعاق وعندها يبدأ تدنى مفهــوم الذات (Hermann, 1984, p.210)

٥- الجنس:

إن جنس الإنسان الذى يولد عليه يمكن أن يؤثر على مفهوم الذات فقد كان أثر الدور الجنسى Sex role على مفهوم الذات أبرز عند الإناث منه عند الــذكور (Lamke, 1988, p.210).

ويبدو أن الفتيات ينسبن إلى الفتيان مستويات عالية من مفهوم الذات وبالمقابــل فــإن الفتيان ينسبون إلى الفتيات مستويات أدنى من مفهوم الذات

(Robin, kehle &Awana, 1986, pp.179:189).

ويرى سيد صبحى أن الفروق الجوهرية بين الذكر والأنثى تكون واضحة فى مــسار النمو حيث نجد أن الذكر له تركيبة عضوية مختلفة بالقياس إلى التركيبة العضوية للبنات وأن هناك بداية يتميز بها الذكر عن الأنثى فى النمو من الناحية الجسمية حتى سن الثانية عشر ثم يتحرك النضج بصورة أسرع لدى الإناث عند الاقتراب من سن المراهقة وأيضاً نجد حركــة النمو اللغوى عند البنين تبدو أسرع مما هى عند البنات لعوامل التشجيع وإعطاء الفرصة دائماً للذكر كما يرى سيد صبحى أن هذا يعتمد دائماً على مجموعة من العادات والمفاهيم الخاطئــة

التى تفضل إستجابات الذكور عن الإناث بأن يحظى الذكر بغرض التعبير عن الذات أكثر من البنات مما يؤثر على تجويد طلاقته اللفظية (سيد صبحى، ١٩٧٧، ص ٢٧).

ويرى Wylie إن الدراسات التى تبحث فى اختلافات الجنس فى مفهوم الذات لم تجد بصورة عامة أية فوارق ذات أهمية وتؤكد على ذلك الدراسات التى أجريت مبكراً عبر استخدام مقياس بيرس/ هاريس إذا أكدت هذه النتائج أنه لم يكن هناك أى إختلافات جنسية فى درجات التصحيح للمقياس والتى أتفقت مع Wylie,1979 (Farb,1960,Million,1965).

٦- المعتقدات والقيم والمواقف والأخلاق:

إن مدى السهولة التى يلاقيها الشخص فى إشباع حاجاته الشخصية يساعد على تحديد مستوى مفهوم الذات لديه، فإذا كان إشباع الحاجات تتم بصورة روتنية منتظمة فإن ذلك يؤدى إلى نشوء مفهوم الذات على نحو إيجابى أما إذا لم يتم إشباع الحاجات فإن ذلك يؤدى لتولد الإحباط والعدوانية والغضب وبصورة عامة تصنف الحاجات ضمن واحد من تصنفين، فهى إما جسمية وإما نفسية ويتبين أن هذه الحاجات تأتى فى نمط تسلسلى هرمى وأن الحاجات الأعلى مرتبة وهى الإحترام وتحقيق الذات لا يتسنى إشباعها إلا حين يتم إشباع الحاجات الأدنى مرتبة كالحاجات الجسمية المتعلقة بالأمن وفى بعض الأحيان فإن الفرد الذى يعمل على مرتبة أعلى من الحاجات قد يعجز عن تفهم أو قبول حاجاته الأدنى مرتبة، كذلك فإن الأشخاص الذين يعملون على مرتبات مختلفة عن بعضهم البعض غالباً ما يعجزون عن فهم أحدهم الآخر وأن جميع هذه التفاعلات تؤثر على مفهوم الذات لدى المرء على سبيل المثال : إذا كانت لطفل من الأطفال حاجات عالية للحب والاحترام ولكنه لا يلقى من والديه تزويداً يغير ما يتعلق بحاجاته الجسمية فإن ذلك الطفل سوف نجد صعوبة فى تنمية مفهوم الذات إلى الحد الأقصى الذى تتيحه إمكانياته وإذا كانت لأحد زوجين حاجة جسمية عالية بينما الآخر يحتاج أكثر إلى الحب فإن هذا قد يؤدى إلى مشاكل فى مفهوم الذات لدى نجليهما. وإذا كان الشخص يعيش فى بيئة تختلف قيمتها عن قيمه فإن ذلك قد يؤدى لمستوى متدن من مفهوم الذات (Maslow, 1954, p.207).

ومع إزدياد الوعى بالذات أثناء نموها بالعوامل السابقة يشرع المرء بعملية تقييم لهذه العوامل فيستوعبها داخلياً وينسبها إلى نفسه حسب الملائم وطوال إستمرار عملية تشكيل

الهوية هذه فإن التعلم الاجتماعى يظل عملية مركزية إذاً فمقدار التعلم عن الذات المرتكز إلى ردود الفعل التى تبدر عن الآخرين وإلى التشارك معهم هذا المقدار يتسم بحجم ملموس جداً .(Diane &Jessy, 1989, p.31)

وهكذا يتبين لنا أن مفهوم الذات هو مفهوم متطور يبدأ من الولادة ويرافــق الإنــسان مدى حياته عبر بعض العوامل المؤثرة فيه كالتفاعل الاجتمــاعى ودور الأســرة والمدرســة والأصحاب والمعتقدات والقيم والمواقف..

حيث يبدأ الفرد فى تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به فى البيئة االتى يعيش فيها وينتمى إليها ليكون نتيجة لتفاعله وإحتكاكه الكثير من المشاعر والعواطــف والأحاسيس وبذلك تتكون صورة واضحة للفرد عن ذاته.و تتضح ملامحها للآخرين .

وفى مرحلة المراهقة يرتفع و يتدنى مفهوم الذات بنسبه شديدة التذبذب الى حد مــا، وهذا ما يفسر التباين الذى يمكن ملاحظته على المراهق حيث إحساسه بمفهوم الذات؛ إذ تظهر عليه مظاهر تنم عن ارتفاع مفهوم الذات لديه فى حين، وتعتمد نسبه الأرتفاع أو التدنى الــى حد ما على الأحداث والأشخاص و التجارب التى تؤثر على المراهق فى كــل حــين بحينــه ورغم ذلك فأنه يكون نزعة عامة أساسيه لدى كل مراهق تحكم كيفية تقديره لذاته أو كيفيــة إنكاره لها علماً بأن النمط الذى تتبعه هذه النزعة يمكن أن نستشفه مــن خــلال المراجعــة المستمرة على مدى فترة من الزمان (روضة عبد الله المطوع، ١٩٩٨، ص ص٦٣:٦٤).

صورة الذات لدى المعاقين عقلياً:

يقترح كارل روجرز (1951) Rogers أنه من الضرورى أن نفهم الإطار الــداخلى الذى من خلاله يقيم الفرد بتقويم نفسه وفى إطار النظريات الحديثة للشخــصية فــإن أفــضل إرتقاء وتوافق للشخصية يتطلب أن يشعر الفرد بقيمة ذاتية وأن يكون ذاته الواقعيــة وذاتــه المثالية غير متباعدتين وهذه المطالب المزدوجة والتقارب بين الذات والواقعية والمثالية يثيران مشكلات ظاهرة فى مجال التخلف العقلى..

فالمعاقون يلامون إذا كان لديهم مفهوم ذات مرتفع وهم أيضاً يلامون إذا كان لــديهم مفهوم ذات منخفض وفى الواقع فإن الأشخاص المتخلفين يكون الإدراك الدقيق للذات لــديهم سالباً.

وفى ضوء النظريات الراهنة فإن مفهوم الذات السالب أمر غير مرغوب فى الشخص (Macmillan (1977 وعلى الرغم من الأهمية المفترضة لمفهوم الذات فإن هذا التكــوين للسمة قد لاقى إهتماماً قليلاً من الناحية البحثية ومن بين المشكلات التى أدت إلى هذا الــنقص فى البحوث فى مجال مفهوم الذات مشكلة القياس حيث أن المقاييس المتوفرة تعتمد على القدرة اللفظية وتتطلب قدرات أكبر مما لدى المعاقين عقلياً.

ويمكن القول أن نتائج البحوث التى أجريت لا توصى بتعليمات كافية للإجابة علــى السؤال الذى يطرح نفسه عادة "هل الشخص المعاق عقلياً يكون مفهوم عن ذاته منخفضاً أم مرتفعاً؟".

وقد درس رينجنيس(1961) Ringness تقديرات الأطفال عن إنجازهم فــى ثمــان مجالات مختلفة وخلص إلى الآتى:

- أن الأطفال المعاقين عقليا كانوا أكثر ميلاً للتقدير الزائــد للنجــاح بالمقارنــة بالأطفــال العاديين.
- أن مفاهيم الذات لدى المعاقين كانت أقل واقعية عن تلك الخاصة بالأطفال الأكثر ذكاءً.
- تختلف التقديرات بإختلاف الذكاء، النوع، والموقف.
- التقديرات الذاتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً أقل ثباتاً عن تلك الخاصة بالأطفال الأعلــى ذكاء.

لكن هناك دراسات أخرى أوضحت أن مفهوم الذات المرتفع لدى المعاقين عقلياً أيضا هى نسبياً القدرة العالية وقد توصل هاردى (1967) Hardy أنه فى عينة من المعاقين عقلياً المقيمين فى معاهد فإن الحالات ذات مفهوم الذات العالى لم يكون أداؤها على مهمة تعليميــة أفضل فقط وإنما كانوا أيضاً قادرين على التعامل بشكل أفضل مع التغذية الراجعة السلبية.

وقد قام بايلر (1970) Bailer بالتوفيق بين الشواهد المتوفرة وإستدل منها على أننا لا يمكن أن تحدد نمطاً واحداً يمكن تطبيقه لكل حالات التخلف، فالبعض منهم يرون أنفسهم فى صورة سلبية للغاية بينما يظهر البعض إدراكات ذاتية طيبة عن أنفسهم.

كذلك فإن هناك إرتباطا موجبا بين الذكاء وتقدير الذات لدى كل من المعــاقين عقليــاً وغير المعاقين كذلك فإن هناك علاقة إرتباط موجبة بين الإتجاه الذاتى والإتجاه نحو الــذات والتحصيل الأكاديمى والمستقل عن مستوى الذكاء.

وأخيراً فإن هناك ميلاً لدى المعاقين عقلياً أن يغالوا فى تقدير أنفسهم بالنسبة للأداء فى الحاضر أو فى المستقبل، وعندما يسألون عن درجة أدائهم بالنسبة لمهمة معينة فإن الأشخاص المعاقين يميلون إلى توقع نجاح أكبر من الذى يحققونه فعلاً عندما تتاح لهــم فرصـــة الأداء الفعلى.

ولكن هل هذه المغالاة فى تقدير قدراتهم ترجع إلى أنهم غير واعين بجوانب القصور لديهم أم ينشأ ذلك عن إستجابة دفاعية للشعور بالنقص يرى كثير من الباحثين أنه فى معظــم الحالات هناك آلية إنكار إحدى الآليات الدفاعية يستخدمها المعاقين فى إنكار نقصهم أو عـــدم كفاءتهم (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ص٣٤٥:٣٤٧).

المحور الثالث: البرنامج الإرشادى Counseling programe :

تمهيد:

نشأ الإرشاد النفسى نتيجة لإلتقاء عده تيارات فكرية أهمها التوجيه التربوى والمهنـــى والعلاج النفسى والصحة النفسية والخدمات الاجتماعية، وتشترك هذه التيارات جميعا فى أنها تهتم إهتماما واضحا بالفرد من ناحية تكيفه للحياة المهنيـــة أو المدرســـية أو الاجتماعيـــة أو الشخصية، وقد أدى ذلك لظهور ميدان جديد فى علم النفس التطبيقى هو الإرشاد النفسى ويهتم الإرشاد بالفرد لمساعدته للتغلب على المشكلات التى تواجهه ولا يستطيع ان يتغلـــب عليهـــا بمفرده (Broens. & Lent.r. 1984, p. 2).

وتركز البرامج التربوية الحديثة على تحقيق النمو الشامل المتكامل للأفراد فهى تسعى إلى تنمية قدرات الأفراد وتفجير طاقاتهم وإمكانياتهم وإستعداداتهم الفطرية والوصـــول بهـــم أعلى مستوى تمكنهم منه مواصفاتهم الوراثية وظروفهم البيئية وتـــساعدهم علـــى اكتـــساب المهارات الحياتية المختلفة التى تمكنهم من الاعتماد على ذويهم والاستقلال النفسى وتشعرهم بالتالى بالثقة فى الذات وتعدهم للحياة السوية فى المجتمع (سهير محمد توفيـــق، ١٩٩٦، ص ٥٠).

ويهتم الإرشاد النفسى بالفرد لمساعدته للتغلب على المشكلات التى تواجهه، والتى لا يستطيع أن يتغلب عليها بمفرده، ويهتم الإرشاد النفسى بالفرد وليس بالمشكلة التى يعانى منها على اعتبار أنه يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن مضطربا انفعاليا(حامد عبـــد الـــسلام زهران، ٢٠٠٢، ص ١٢).

مفهوم الإرشاد النفسى :

تعددت وتنوعت مفاهيم الإرشاد النفسى حسب المنظور الذى ترتكـز عليـه ولكنهـا جمعيا تشترك فى وصفها لأهداف الإرشاد وأنشطته، أما التباين فينشأ من طبيعة النظرية التى تكمن وراء العلملية الإرشادية إلى حـد مـا والمـنهج المتبـع فيهـا سـواء كـان إنمائيـا developmental أو وقائيا preventive أو علاجياا Remedical ، وترجع كلمـة إرشـاد إلى الفعل (أرشد) أى إهتدى وأرشده أى هداه، والمرشد هو الواعظ (مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز، ١٩٩٢، ص ٢٦٥).

أما مصطلح الإرشاد (Counseling) فإنه يدل على ذلك الجـزء مـن الخـدمات التوجيهية والذى يسمى بالتوجية كعملية، وبمعنى آخر فإن مصطلح إرشاد يساوى مـصطلح توجيه كعملية وليس كبرنامج أو كخدمات، والإرشاد هو نوع معين من الخدمات الإرشـادية التى تختص بتوجيه الاشخاص الذين لم تصل درجة معاناتهم على حد المرض ولكنهم يعانون من مشكلات انفعالية لم يستطيعوا التغلب عليها (باترسون، ١٩٩٢، ص ص ٧: ١٠).

لذا نجد " ديفيد براون " . Broen .D. و " جينسى بيدر " Pedder, J يعرفان الإرشاد النفسى بأنه " علاقة بين شخصين أحدهما ذو صفه مهنية والآخر يمر بمحنة أو أزمة ويقـوم الشخص المهنى فى هذه العلاقة بمساعدة الآخر على فحص وتبين طبيعة آلامه ومشكلاته كما يساعد أيضا فى زيادة فهمه لنفسه وتفعيله لها ".

ويشير " ريكى " Rickey, G إلى ان الإرشاد النفسى هو " تلك العملية البناءة التـى تستهدف تقديم المساعدة الموجهة للفرد لكى يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمى إمكاناته ويجـدد ويحل مشكلاته الشخصية والتربوية والمهنية فى ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدرسيه حتى يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق على كل المـستويات وهـذه العمليـة تـتم مـن خـلال جلـسات تـشتمل علـى تفاعـل المرشـد مـع العميـل .(Rickey,G.K.,1981,P.5)

ويعرف " أحمد زكى بدوى " الإرشاد النفسى بأنه إبداء الرأى فـى مـسائل معينـة لتوضيحها بما يساعده فى إتخاذ قرار بشأنها، ويقصد بالإرشاد فى صحة الفرد العلاقة المتبادلة التى تقوم بين فردين يقوم فيها إحدهما وهو الأخصائى على مساعدة الشخص الآخـر وهـو العميل فى التخلص من متاعبه (أحمد زكى بدوى ، ١٩٩٣، ص ٨٨) .

ويعرف " جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى " الإرشاد النفسى للمراهقين بأنه مجموع الخدمات التى تقدم للمراهقين من قبل متخصص من خلال بعض الوسائل الفنية وعلى رأس هذه الوسائل المقابلات الفردية، وتحليل بيانات تاريخ الحالة، وأستخدام الإختبارات النفسية (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى، ١٩٨٩، ص ١٣٠) .

ويعرف كل من " ألن ليفى ولين دوينج Levely & Dowing الإرشاد النفسى بأنه عملية المساعدة المركزة التى توجه للأفراد العاديين الأسوياء، بهدف إحداث تغيير فعال يمكنهم من تحقيق أهدافهم وحل مشكلاته(Levy, A.E. and Dowing, L.S , 1995, P.13) .

ويعرف " محمد محروس الشناوى " الإرشاد النفسى بأنه عملية ذات طابع تعليمى تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد بأستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات فى الحاضر والمستقبل (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٤، ص ١٣) .

أما " حامد زهران " فيعرف الإرشاد النفسى على أنه عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمى إمكاناته، ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه لكى يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا (حامد زهران، ٢٠٠٢، ص ص ١٢:١٣).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإرشاد النفسى تعريفا إجرائيا على النحو التالى " هو عملية تفاعل بين شخصين الأول (المرشد) والآخر (العميل) يحتاج لمساعده لكى يفهم ذاته وينمى إمكاناته ويحدد ويحل مشكلاته من خلال مجموعة من الجلسات يصل بها لتحديد وتحقيق أهدافه".

أهداف الإرشاد النفسى .

يرى حامد زهران (٢٠٠٢) أن الإرشاد النفسى يهدف إلى:

١- تحقيق الذات Self-actualization:- فالفرد له دافع أساسى يوجه سلوكه وهذا الدافع هو تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه إستعداد دائم لتنمية فهمه لذاته،

وتحليل نفسه، ويركز الإرشاد النفسى غير المباشر على تحقيق الذات على أقصى درجة ممكنة وكذلك يهدف إلى تنمية مفهوم موجب الذات، وهناك هدف أيضا بعيد المدى للإرشاد وهو توجيه الذات لتحقيق قدره الفرد على توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيره وكفاءه فى حدود المعايير الاجتماعية.

٢- تحقيق التوافق Adjustment: من خلال تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتعديل والتغيير حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة، وأهم مجالاته تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى والمهنى والتربوى.

٣- تحقيق الصحة النفسية Mental health : وهو الهدف العام والشامل للإرشاد ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف لحل مشكلات العميل، أى مساعدته فى حل مشكلاته بنفسه والتعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالتها.

٤- تحسين العملية التربوية Development education : وهذا الهدف يتحقق من خلال :

- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة فى التحصيل وإستخدام الثواب والتعزيز.
- عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم.
- إعطاء كم مناسب من المعلومات تفيد فى معرفة التلميذ لذاته وفى تحقيق التوافق النفسى والصحة النفسية .
- تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٣) .

وتمثل خدمات الإرشاد النفسى والتأهيل حاجة هامة لذوى الإعاقة عامة وتختلف من مجموعة إلى أخرى ومن فرد لآخر بحسب ظروف الفرد البيئية بوجه عام وعلى أى الحالات فإن الاعتمادية dependency هى القاسم المشترك بين مشكلات الأفراد ذوى الإعاقة عموما، وكذا صعوبة التوافق مع الإعاقة وما يترتب عليها من صعوبات توافقية على المستويات المختلفة وذلك لأن الفرد ذا الإعاقة يواجه بوضع جسمى يجعله غير عادى مصحوب بإدراك غير حقيقى واتجاه سلبى من الآخرين نحوه مما يؤثر فى مجموعة استجاباته وأداء أفعاله وفى إدراكه لذاته (سيد عبد الحميد مرسى، ١٩٧٦، ص ص ٤١١:٤١٦).

وتضيف " ممدوحة سلامة " أن الهدف من الإرشاد النفسى هو تسهيل النمو ومساعدة العميل فى أن يسلك بفاعلية وعقلانية وأن يزيد من إستعداداته وقدراته على أن يكون مسئولا عن نفسه وترى أن الإرشاد يؤدى إلى :

- وقائع معرفية أو عقلانية كالتوصل إلى حل المشكلات أوإتخاذ القرارات .
- وقائع وجدانية كزيادة تقدير الذات وزيادة التطابق بيم مفهوم الذات والذات المثالية .
- تحدد وتبين معنى واضحا للحياة (ممدوحة سلامة ، ١٩٩٠، ص ص ٢٣:٢٢).

ونظرا لشعور الفرد ذى الإعاقة بالإعتمادية فى معظم جوانب حياته فإن ذلك يولد داخله شعورا بالدونية، ويكون صورة سلبية عن ذاته إذا لم يستطيع تخفيض تلك الإعتمادية بأقصى حد ممكن، مما يؤدى إلى معاناته من القلق والإنطواء ورفض التوافق مع مشكلته الجديدة لذا نجد أن حاجة الفرد ذى الإعاقة للإرشاد النفسى ماسة وملحة ويجب ألا تفضل عن برامج تأهيل ذوى الإعاقة(عادل محمد صادق، ١٩٨٥، ص ص ٣٩:٣٥).

ومن هنا فإن برنامج الإرشاد النفسى يجب أن يكون جزءا أساسيا من برنامج التأهيل الشامل، ويجب أن يشتمل هذا البرنامج الإرشادي على خدمات إنمائية ووقائية إلى جانب الخدمات العلاجية مما سبق القول، وتتمثل الخدمات الإنمائية والوقائية فى إمكانية المساعدة فى حل كثير من المشكلات التى تصاحب الفرد ذا الإعاقة والتى تتبلور وتتفاقم مع مرور الوقت، أما الخدمات العلاجية فتتمثل فى الإرشاد العلاجى للمشكلات التى تظهر لدى الفرد بشكل أوضح مثل الإحساس بالإكتئاب والقلق وغيرها والإرشاد النفسى فى هذه الحالة يوجه لمساعدة الفرد على التوافق والاستبصار فى حل مشكلاته والذى يسير جنباً إلى جنب مع الخدمات الطبية والفحص الطبى الدورى .

نظريات الإرشاد النفسى :

الإرشاد النفسى يهتم بدراسة السلوك ودوافعه وفهمه وتفسيره وتعديله ومن ثم لابد من التطرق للنظريات التى تفسر السلوك وكيفية تعديله، كما أن دراسة نظريات الإرشاد النفسى تفيد فى فهم وأختيار النموذج الإرشادى للدراسة الحالية ومن أهم هذه النظريات ما يلى :

(١) نظرية التحليل النفسى (Psychoanalytic Theory) :

من أهم إجراء الإرشاد النفسى إجراءات عملية التحليل النفسى، حيث يتضمن الإرشاد خطوات التداعى الحر، التنفيس الإنفعالى وقد بنيت نظرية التحليل النفسى على البناء النفسى للشخصية كما أفترضها فرويد " حيث أفترض أن الشخصية تتكون من :

- الهو " ID " وهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الدوافع الفطرية التى تسعى للإشباع بأى صورة .
- الأنا " Ego " وهو مركز الشعور والإدراك الحسى الخارجى والداخلى .
- الأنا الأعلى " Super Ego " وهو مستودعا المثاليات ذات الأخلاقيات والضمائر والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية .

ويرى " فرويد " أن الجهاز النفسى لابد أن يكون متوازنا وحتى تسير الحياة سيرا سويا ، لذلك يحاول الأنا حل الصراع بين مطالب الهوا، والأنا فإذا نجح كان الشخص سويا وإذا أخفق ظهرت أعراض العصابة أو المرض النفسى (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٨٠، ص ١١١).

هدف الإرشاد من وجهه نظر التحليل النفسى :

التحليل النفسى عند " فرويد " لا يسعى لإضافة شيء لخبرة الفرد، إنما يعمل ليخلص المريض من سبب المرض، وهدف العلاج بالتحليل هو أن يخلق موقعا خاليا من التهديدات والأخطار ليتعلم الفرد أن يعبر عن أفكاره دون خوف من التحقير (سهام درويش أبو عطية، ١٩٨٠، ص ١١٧) .

(٢) النظرية السلوكية Behaviour Theory :

يطلق على النظرية السلوكية أسم " نظرية المثير والإستجابة " وتعرف كذلك بإسم " نظرية التعلم " ، والأهتمام الرئيسى لهذه النظرية هو السلوك : كيف يتعلم وكيف يتغير، وهذا فى نفس الوقت أهتمام رئيسى فى عملية الإرشاد التى تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم وإعادة تعلم، والتعلم هو محور نظريات التعلم التى تدور حولها النظرية السلوكية (حامد عبد السلام ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٢) .

وترتكز هذه المدرسة على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات أهمها :

- أن معظم سلوك الإنسان متعلم سواء السلوك السوى أو غير السوى، أى أنه يتعلم السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله (محمد جعفر، ٢٠٠٢ ، ص ٢٥٤) .

- هناك علاقة بين المثير والإستجابة فإذا كانت هذه العلاقة سليمة كان السلوك سويا والعكس ليس صحيحا حيث تتأثر الإستجابة بالمثير الذى يصاحبها (سـيد صـبحى، ٢٠٠٢، ص ٤٠) .
- الشخصية : والشخصية حسب النظرية السلوكية هى التنظيمـات أو الأسـاليب السـلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا التى تميز الفرد عن غيره من الأشخاص (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٢، ص ١٠٣) .
- هناك دوافع ودافعية Motivation تتدخل فى عملية التعلم حيث لا تتم عملية التعلم بدون دوافع لأن الدافع هو طاقة كاملة قوية يحرك الطاقة الإنفعالية الكامنة .
- التعزيز Reinforcement : وهو التدعيم للسلوك والتثبيت الذى يؤكد على سلامة الخبـرة وبطبيعة الحال لابد أن يرتبط بما يحققه من أثر طيب (سيد صبحى، ٢٠٠٢ ، ص ٤٠) .
- الإنطفاء وهو ضعف وتضاؤل وجمود وإختفاء السلوك إذا لم يمارس ويعزز وكذلك نتيجـة لتوقف التدعيم (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٤، ص ٦٧) .
- العادة Habit وتتكون عن طريق التعلم وتكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بـين مثيـر وإستجابة والعادات مكتسب ونحن نعلم أن كل ما هو متعلم له أسـاس مـن الإسـتعداد الوراثى (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٢، ص ١٠٤) .
- يحدث تعميم للسلوك Generlization وذلك التعميم عبارة عن تدعيم للاستجابة المتعلمـة الناجحة (سيد صبحى، ٢٠٠٢، ص ٤٠) .
- التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم : التعلم Learning ، هو تغير السـلوك نتيجـة للخبـرة والممارسة ، ومحو التعلم Delearning يتم عن طريـق الإنطفـاء ، وإعـادة الـتعلم Relearning تحدث بعد الإنطفاء بتعلم سلوك جديد (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٥) .

وللتعلم شروط أساسية هى :

- وجود دوافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له .
- يعتبر النضج من العوامل المؤثرة فى التعلم لأنه يحدد سلوك الفرد ويحدد بالتالى مدى مـا يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمى وما يصحبه من مهارة وخبرة ، فإن تعلم خاصـية

معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب لهذه الخاصية .

- الممارسة شرط من شروط التعلم ، فما يتعلم يجب ان يمارس (سهير كامل أحمد ، ١٩٩٨، ص ١١٢) .

ويمكن توظيف النظرية السلوكية فى مجال الإرشاد النفسى على النحو التالى :-

- تعزيز السلوك المتوافق .
- إعطاء صاحب المشكلة الفرصة لكى يتعلم سلوكا جديدا يلقى عنده قبولا مع التخلص من السلوك غير المرغوب .
- تغيير السلوك غير السوى من خلال تحديد السلوك المراد تغييره وكذلك خلق المناخ الملائم الذى يحقق التغير المنشود .
- الحيلولة دون عودة العميل إلى المشكلة مرة أخرى (سيد صبحى ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١).
- ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل حتى يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة (حامد عبد السلام زهران ٢٠٠٢ ، ص ١٠٦) .

وجدير بالذكر ان هذه النظرية قد قابلت بعض الانتقادات التى تتمثل فى :

- كثير من نظريات التعلم بنت مفاهيمها وقواعدها على أساس من تجارب على الحيوانات ولاشك أن التعميم المباشر على الإنسان أمر يحتاج إلى وقفة لأن الإنسان مخلوق له خصوصيته .
- إهمال جوانب أساسية من حياة الإنسان وفى مقدمتها الجوانب المعرفية والتى تشتمل على مجموعة من العمليات العقلية وكذلك الجوانب الوجدانية (العواطف والإنفعالات) وهى بذلك إختزلته إلى ما يشبه الإله (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٤، ص ٩٠)، (سهام درويش ابوعطية، ١٩٩٧، ص ١٥٢).
- أنها نظرية جزئية تهتم بدراسة الجزئيات وتهمل دراسة الكليات فهى تجزىء السلوك الإنسانى الكلى المعقد إلى جزيئات صغيرة (سهير كامل، ١٩٩٨، ص ١١٤) .

- يركز الإرشاد السلوكى على إزالة الأعراض فى حد ذاتها بدلا من الحـــل الجـــذرى للسلوك المشكل عن طريق التعرف على أسبابه وإزالتها .
- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية لا تتفق كثيرا مع المفاهيم التى توجد فى النظريات الأخرى مثل نظرية التحليل النفسى (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٢، ص ١٠٨).

٣- نظرية التعلم الاجتماعى :

صاحب هذه النظرية ألبرت باندورا " Bandura " ويرجع باندورا السلوك الانـــسانى من وجهه نظره إلى الحتمية المتبادلة التى تتضمن عوامل بيئية وسلوكية ومعرفية كما يرى أن عملية التعلم أو الاكتساب تتم من خلال الملاحظة أو الإقتداء بالنموذج " Modeling ".

يعنى ذلك أن نظرية التعلم الاجتماعى ترى أن قدرا كبيرا من التعلم يتم مـــن خـــلال مشاهدة شخص آخر يؤدى الإستجابات الماهرة أو يرى صورا لها، وهو يتعلمها حين يبدأ فى محاولة تقليد هذه الإستجابه الماهرة التى شاهدها من خلال الشخص النموذج أو القدوة بهـــذه الطريقة يمكن للمشاهد أن يتعلم، ثم يمضى الوقت يمكن أن يؤدى استجابات جديدة لم يسبق له مشاهدتها (جمعة سيد، ٢٠٠١، ص ٩٥).

ويشير كل من باندورا و روس " Bandura & ross " إلى أن الأطفـــال يتعلمـــون السلوكيات غير المرغوبة عن طريق مشاهدتهم للنماذج الخاطئة، فمـــثلا يتعلمـــون الـــسلوك العدوانى عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عن آبائهم ومعلميهم ورفاقهم ومـــن خـــلال مـــا يشاهدونه من برامج التليفزيون والحكايات (إميل أسحق، ٢٠٠٣، ص ٨٨) .

وعليه فالأسرة التى يستخدم الوالدين فيها أسلوب الإكراه عند إدارة سلوك الطفل تعمل على تعزيز وإثابة السلوك العدوانى لديه، فالآباء بدون قصد يدربون أطفالهم علـــى أســـتخدام العدوان لتحقيق أهدافهم، وعلى الرغم من أنهم لا يحققون ما يريدونه نجـــدهم يزيـــدون مـــن اضـــطرابات الطفـــل، فهـــم يعـــدون الطفـــل لكـــى يـــستجيب للـــسلطة العدوانيـــة (Fraser,1996,p.350).

٤- نظرية الذات :

صاحب هذه النظرية فى الإرشاد هو كارل روجرز ويرى كارل الميل إلى التوافق هو الميل نحو تحقيق الذات، ويضيف أن الفرد لديه الطاقة لأن يوجه وينظم ويضبط ذاته شرط أن

يتوافر شروط معينة ومحدودة، وفى غياب مثل هذه الشروط وتنظيم من خارجه، وعندما تتاح للفرد ظروف معقولة للنمو ينمى طاقته بشكل بناء تماما (محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٨) .

وبذلك فإن طريقة الإرشاد المتمركز حول الشخص يكون هدفها الإساسى هو : " إعادة تنظيم الذات " ومن ثم زيادة درجة التطابق أو التقارب بين مفهوم الذات والخبـــرة . وتركـــز نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص على العلاقة الإرشادية بدلا من التركيز على ما يقوله المرشد وما يفعله، وبالتالى لا يتساءل المرشدون فى هذه النظرية عن كيف يحلون مـــشكلات معينة و انما يتساءلون عن كيف يمكنهم أن يوفروا علاقة يمكن للمسترشد أن يستخدمها نحـــو الشخص، وبالتالى سوف يكتشف المسترشد طرقا افضل لمواجهه الجوانب المزعجة فى الحياة (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٤، ص ص ٢٦٩:٢٩٩).

ويذكر محمد محروس الشناوى (١٩٩٧) أن الهدف الرئيسى مـــن إرشـــاد والـــدى الأطفال المعاقين هو مساعدتهم على بذل أقصى ما يمكنهم من القدرة والطاقة ، ويعتبر تحقيق الذات وثيق الإرتباط بهدف الدراسة الحالية المتمثلة فى أهمية العلاقات الإرشادية بين المرشد والأم (المسترشد) والتى تعتبر المدخل الرئيسى لنجاح البرنامج .

وذلك كله من أجل تحقيق أكبر منفعة فى تعديل السلوك اللاتوافقى للطفل المعاق عينه الدراسة .

وهدف الإرشاد من وجهه نظر أنصار نظرية الذات هو :

" زيادة التقارب والتطابق بين مفهوم الذات المدرك والذات المثالى، وذلك يعنى تقبـــل الفرد لذاته، والتوافق النفسى بغرض الإرتقاء بمستوى الصحة النفسية لدى الفرد " (حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠، ص ٨٨) .

الفنيات الإرشادية :

يستخدم المرشد فى النظرية مجموعة متنوعة من الأساليب الإرشادية ولا يعتمد على طريقة واحدة وأنما يقوده توجهه المعرفى وفهمه للنظرية إلى إنتقاء عدة أساليب تعـــد بمثابـــة فنياته فى عمله الإرشادى، ويتحدد ذلك الإستخدام بنوع المشكلة وطريقة الإرشاد (فرديـــة أو جماعية) و كذلك نوعية المسترشد وخصائصه الشخصية .

وحدد (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٤، ص ص ١١٦:١٢١)، و(جودت عزت عبد الهادى وسعيد حسن العزة، ١٩٩٩، ص٥١) الفنيات الإرشادية للمنحنى العقلانـــى الإنفعـــالى طبقا لتقسيم " إليس " فى ثلاث مجموعات هى المعرفية – الإنفعالية – السلوكية .

(١) الفنيات المعرفية Cognitive Technignes

تعتمد هذه التقنيات على التحليل المنطقى للأفكار غير المنطقية ومن هـــذه الفنيـــات المعرفية :

- الحوار والمناقشة .
- الدحض أو التقليد .
- الأستبصار .
- أسلوب حل المشكلة.

(٢) الفنيات الانفعالية Emotive Technignes

وتستخدم هذه الفنيات لإحداث تأثير على مشاعر ووجدان المسترشدين من خلال بعض الأساليب اهمها ما يلى :

- لعب الدور.
- النمذجة.
- المرح والدعابة.
- التقبل غير المشروط .
- الحث.

(٣) الفنيات السلوكية Behavioural Technignes

وتستخدم هذه الفنيات بدرجة كبيرة فى الإرشاد العقلانى الإنفعالى حيث تعزز المهارات المكتسبة فى العملية الإرشادية، ومن أهم تلك الأساليب :

- الدحض المستمر للأفكار غير العقلانية .
- تعليم الأفراد طرق جديدة لحل المشكلات .
- تكليف الأفراد بالواجبات المنزلية حيث يمارس الأفراد نقد أفكارهم بطريقة حية .
- استخدام الكف المتبادل عن طريق الإسترخاء عند التعامل مع مصادر التهديد .
- لعب الأدوار مما يجعل الفرد يتعلم من خلال القيام بالدور المعدل الجديد .

أسس الإرشاد النفسى والاجتماعى :

يقوم الإرشاد النفسى على أسس ومبادىء يتعلق بالسلوك البشرى والعميــل وعمليــة الإرشاد وعلى أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسى، وعلــى أســس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس شــىء مــن التفصيل كالتالى :

أ) الأسس العامة (المسلمات والمبادىء) : وهى تتمثل فى الأتى :

ثبات السلوك الإنسانى نسبياً وإمكان التنبؤ به فالسلوك الإنسانى فى جملتــه مكتــسب متعلم من خلال التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم، وهو يكتسب صفة الثبات النسبى والتشابه بين الماضى والحاضر والمستقبل وبالتالى يمكن التنبؤ به ويبدو واضــحا عنــد الاشــخاص العاديين.

مرونة السلوك الانسانى: السلوك الإنسانى رغم ثباته النسبى فإنه مرن وقابل للتعديل والتغيير.

السلوك الإنسانى فردى – جماعى : فهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا فــسلوك الإنسان هو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه وهو مع الجماعة يبدو فيه أثار شخــصيته وفرديته ففى الإرشاد نجد أن تعديل أو تغيير سلوك الفرد لابد أن تدخل فى الحساب شخصيه الفرد ومعايير الجماعة والأدوار الاجتماعية بما يحقق صالح كل من الفرد والجماعة .

إستعداد الفرد للإرشاد والتوجيــه : الفرد العادى لديه إستعدادات للتوجيه والإرشــاد، فالفرد العادى يكون لديه استبصار بحالته ويدرك حاجته إلى الإرشاد ويسعى إليه سعيا ويقبل عليه إقبالا وهذا يتضمن وجود الدافعية والإرداة والرغبة فى التغيير.

حق الفرد فى تقرير مصيره : من أهم مبادىء التوجيه والإرشاد النفسى الإعتــراف بحرية الفرد ومقامه وقيمته وحقه فى إختيار وتقرير مصيره .

تقبل العميل : يقوم الإرشاد النفسى على أساس تقبل المرشد للعميل كما هــو بــدون شروط وبلا حدود وهذا أمر ضرورى لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التــى تتــيح الثقة المتبادلة فى العملية الإرشادية (حامد زهران، ٢٠٠٢، ص ص ٦١ : ٦٧).

(ب) الأسس الفلسفية : وهى بإيجاز تتحدد فى الأتى :

طبيعة الإنسان : والتى تعتبر عملية التعرف عليها عملية فنية معقدة وعميقة وبالتالى فإن عملية الإرشاد النفسى لابد وأن تقوم على أساس فهم كامل لطبيعة الانسان .

أخلاقيات الإرشاد النفسى : وهو العلم والخبرة ، الترخيص، سرية المعلومات ، العلاقة المهنية، كرامة المهنة، احترام اختصاص الزملاء، الإستشارة المتبادلة، الإحالة .

(ج) الأسس النفسية والتربوية :- أهمها :-

الفروق الفردية : والتى يجب أن يضعها المرشد فى إعتباره ، ففى ضوءها يستخدم طريقة الإرشاد المناسبة.

مطالب النمو : يتطلب النمو النفسى السوى للفرد فى كل مرحلة من مراحل نموه عده أشياء يجب أن يتعلمها الفرد لكى يصبح سعيدا أو ناجحا فى حياته. أنها مطالب النمو التى تختلف قيمتها لكل مرحلة .

(د) الأسس الاجتماعية : أهمها :-

الأهتمام بالفرد كعضو فى جماعة : هذا المبدأ مكمل للمبدأ القائل أن السلوك الإنسانى فردى – اجتماعى فالفرد لا يعيش فردا فى المجتمع، إن الإنسان كائن اجتماعى .

وفى الإرشاد والعلاج النفسى توجد طريقة ممتازة وهو الإرشاد الجماعى ينتظر أن تكون أبرز طرق الإرشاد النفسى فى المستقبل، وأهمية إعتبار الفرد كعضو فى جماعة بل فى جماعات كثيرة له فيها أدوار اجتماعية يقوم الإرشاد الجماعى وعمليات المسايرة المغايرة فى السلوك، وهناك نوعان من الضغط الاجتماعى إحدهما توجه الجماعة إلى الفرد والآخر ينشأ داخل الفرد وكلاهما يدفع الفرد دفعا على مسايرة معايير الجماعة والإلتزام بها وهذا يستغل تماما فى عمليات الإرشاد (حامد زهران، ٢٠٠٢ ، ص ص ٦٩ : ٨١) .

طرق الإرشاد النفسى والاجتماعى :

تتعدد طرق الإرشاد النفسى نتيجة تعدد نظريات الإرشاد المختلفة التى ترتبط بها كل طريقة أو لإرتباطها بنظريات أخرى مختلفة من نظريات الشخصية أو لتبنيها نظره توفيقية بين أكثر من نظرية .

الإرشاد الفردى :

يستخدم عندما تتطلب حالة العميل السرية التامة بحيث، تنحصر العلاقة الإرشـــادية بينه وبين المرشد النفسى فقط، ولذلك فهو يستخدم فى الحالات التى يغلب عليها الطابع الفردى والخاصة جدا كما فى حالات الشذوذ والانحرافات الجنسيـــــة (جمال شفيق أحمـــد، ١٩٨، ص ٢٣).

الإرشاد الجماعى :

هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا فـــى جماعات صغيرة، كما يحدث فى جماعة إرشادية أو فى فصل ويعتبر الإرشاد الجماعى عملية تربوية، إذ يقوم أساسا على موقف تربوى، وتتمثل أهم القوى الإرشادية فـــى الجماعـــة فـــى التفاعل الاجتماعى المتبادل بين أعضاء الجماعة والخبرة الاجتماعية الناتجة عـــن العلاقـــات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة، حيث توفر الجماعة أنشطة جماعية تشبع حاجات أعضاءها وتحقق أهدافها المسايرة وذلك من خلال معايير الجماعة التى تحدد السلوك الاجتماعى المتوقع (حامد زهران ، ٢٠٠٢، ص ص ٣٢١ : ٣٢٢) .

الإرشاد الموجه :

وهو الإرشاد الممركز حول المرشد وفيه يقوم المرشد بدور إيجابى نشط فى كـــشف الصراعات وتفسير المعلومات وتوجيه العميل نحو السلوك الموجب المخطط، مما يؤدى إلـــى التأثير المباشر فى تغيير الشخصية والسلوك وفيه يتحمل المرشد مسئولية أكبر من تلك التـــى يتحملها العميل، وهو بهذا يعتبر نوعا من الإرشاد المفروض ويقوم الإرشاد الموجـــه علـــى أساس إفتراض رئيسى وهو نقص معلومات العميل وعجزه عن حل مشكلاته من ناحية وزيادة معلومات المرشد وخبرته فى حل المشكلات من ناحية أخرى .

الإرشاد غير الموجه :

وهو الإرشاد غير المباشر أو الإرشاد الممركز حول العميل وهو يتمثل فـــى إقامـــة علاقة إرشادية وتهيئة مناخ نفسى يمكن العميل من أن يحقق هو أفضل نمـــو نفـــسى ويفيـــد الإرشاد الموجه فى مجال الإرشاد العلاجى والإرشاد الزواجى (حامد زهـــران، ٢٠٠٢، ص ص ٣٤٠ : ٣٧٠).

مزايا الإرشاد النفسى الجماعى :

يعتبر الإرشاد الجماعى من الأساليب الإرشادية الناجحة فى علاج كثير من المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية .

وللإرشاد الجماعى مميزات عديدة أهمها ما يلى :

- أنه يعتبر من أنسب الطرق للأعضاء الذين يعانون من مشكلات ذات طابع مشترك، ولا تتطلب درجة عالية من السرية مثل مشكلات سوء التوافق الاجتماعى .
- يساهم الإرشاد الجماعى فى تدريب الأفراد على إكتساب مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعى (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ص ١١٠).
- الإرشاد الجماعى للأطفال يمدهم بالنموذج الإيجابى فمثلا فى المرشد الذى يساعدهم على الإرتباط بالواقع ومواجهته .
- من الأساليب المناسبة فى البلاد النامية والتى تعانى من نقص فى عدد المرشدين .
- تساعد هذه الطريقة على نمو العلاقات الاجتماعية فى مواقف أقرب إلى مواقف الحياة العملية قبل التطبيق على المجتمع .
- يعتبر من أنسب الطرق للأفراد الذين لا يتجاوبون فى الإرشاد الفردى .
- يتيح فرصة التنفيس الانفعالى .
- يشعر العميل أنه ليس الوحيد الذى يعانى من مشكلات نفسية فيقل شعوره باليأس.
- يساعد على تعديل مفهوم العميل عن ذاته وعن الآخرين والعالم الخارجى مما يساعد على تقبله لذاته وللآخرين (**ممدوحة سلامة ، ١٩٨٥ ، ص ١٥٦**) .

وأخيرا تساعد طريقة الإرشاد النفسى الجماعى على تعديل سلوك الأعضاء وتغييرها ويساعد على نمو واكتساب أنماط سلوكية ت وافقية .

أساليب الإرشاد الجماعى :

تتعدد أساليب الإرشاد الجماعى وذلك حسب المعايير الآتية :

- أعضاء الجماعة ومشكلاتهم النفسية من حيث مدى التشابه أو الإختلاف، ومن ناحية الجنس، والسن والمستوى الاجتماعى و الاقتصادى، ومن حيث نوع المشكلات .

- طريقة تكوين الجماعة من حيث كونها عشوائية أو يراعى فيها بناء العلاقات الاجتماعية .
- مدى التركيز على دور المرشد أو دور العملاء من حيث تركيز العملية الإرشادية حول المرشد، حيث يتبع طريقة الإرشاد المباشر، أو حول العملاء حين يتبع طريقة الإرشـــاد غير المباشر .
- مدى استغلال دينامية الجماعة فى عملية الإرشاد من حيث ترك المجال للتـــأثير الحـــر التلقائى.
- حدود الإنفتاح أو الإنغلاق، من حيث إشراك أشخاص آخرين فى عملية الإرشاد أو جعل الجلسات مغلقة تضم العلماء والمرشد فقط .
- المكان الذى تتم فيه الجلسات الإرشادية به (حامـــد زهـــران، ٢٠٠٢، ص ص ٣٢٦ : ٣٢٧).

ومن أهم أساليب الإرشاد الجماعى؛ المحاضرات والمناقشات الجماعية، النمذجة، التمثيل المسرحى (السيكودراما)، النادى الإرشادى.

وقد أعتمدت الباحثة فى البرنامج الإرشادى(موضوع الدراسة) على فنيتـــى الـــسيكودراما والنمذجة والتى سوف تتعرض لهما الباحثة فيما يلى:

(أ) التمثيل النفسى المسرحى (السيكودراما) Psychodrama:

يقصد بالسيكودراما تصوير تمثيلى مسرحى لمشكلة نفسية فى موقف جماعى يمكـــن الأفراد من التنفيس الإنفعالى والإستبصار الذاتى وقد أستخدمه الطبيب النفسى" مورينو " فى الإرشاد والعلاج النفسى فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث يتبع فى الإرشاد الجماعى وفيه يقوم المسترشدون بتمثيل أدوار من واقع خبراتهم، وذلك تحت إشراف المرشد وفى العادة يلجأ المرشد لإستخدام هذا الأسلوب لتقدير المشكلات الخاصة بالعلاقـــات الإجتماعيـــة (محمـــد محروس الشناوى، ١٩٩٨، ص ٦٣).

وبعد الإنتهاء من العرض يشترك كل أفراد الجماعة فى مناقـــشة الأدوار والأحـــداث المختلفة بالنقد والتعليق ويساعد هذا الأسلوب فى تدريب العميل داخل الجماعة على مواجهـــة موقف أو أكثر من مواقف الحياة الواقعية التى يخشى مواجهتها من خلال عملية التمثيل، كما

تتيح المناقشة الجماعية التى تعقب التمثيلية فى ظهور الإتجاهات المختلفة وما يترتب على ذلك من ظهور إتجاه جماعى يؤدى غالبا إلى تعديل الفرد لبعض إتجاهاته (جمال شـفيق أحمـد، ١٩٨٨، ص ٣١).

وتعد السيكودراما من أنسب الفنيات التى تلائم قدرات وإمكانيات الطفل المعاق عقليـا وذلك لأنها تعمل على:

- إتاحة منافذ عديدة للتواصل لدى الطفل المعاق حيث يعتمد أسلوب السيكودراما على اللعب مما يعطى الطفل الفرصة للتعبير عن إنفعالاته ومشاعره وكأنه طفل طبيعى سـوى ممـا يجعله يكتسب طرقا ومهارات عديدة للتواصل (Blanter, 1995, p.140).
- إعطاء الطفل المعاق عقليا الفرصة للتواصل مع الآخرين بحرية تامة دون قيـد أو شـرط والتعبير عن مشاعره فى جو آمن (Sue Jenning, 1988,p.120).

كما أنها تتميز بسهولة ويسر تطبيقها وإجرائها على مستوى الأطفـال أو المـراهقين فضلا عن الراشدين، وربما يرجع السـبب إلـى أن السـيكودراما تـستخدم لغـة الأداء أو التجسيد،ومن ثم التفاهم بين أعضاء الجماعة العلاجية، وهذه السهولة من شأنها أن تؤدى إلى حدوث الإستبصار الذى يسبقه خطوة على درجة كبيرة من من الأهمية وهى التنفيس الإنفعالى الذى يشكل بدوره محورا أساسيا فى العلاج بهذا الأسلوب.

(ب) النمذجة Modeling:

تعد النمذجة جزء أساسيا من العديد من برامج تعديل السلوك وهـى تـستند إلـى أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وذلك بأن يعطى الفرد الفرصـة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذى يقوم به النموذج، ويمكن تعديل السلوك عن طريق النمذجة فى مواقف متنوعة، منها اكتساب السلوك الاجتماعى المقبول أو تعديل السلوك القائم وتستخدم النمذجة فى الإرشاد الفردى والجماعى (كمـال دسـوقى ، ١٩٩٠، ص ص ١٠٤ : ١٠٦).

وهناك طرق ثلاث لتقديم النموذج، وهى الأفلام وأشرطة التسجيل والنمـاذج الحيـة، وفى كل الحالات يقدم النموذج للمسترشد بوصفه مثالا على السلوك المطلوب، ويكون أسلوب

النموذج الحى أكثر فعالية فى مجال المشكلات الاجتماعية والشخصية (يوسف مصطفى القاضى، ١٩٨٣، ص ٢٢٤).

وتعتمد النمذجة على أربعة مكونات هى إدراك النموذج، عمليات الحفظ، عمليات الإسترجاع، التوليد الحركى، عمليات الدافعية (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٨، ص ٦٤١).

تعتبر النمذجة إحدى أهم الفنيات المستخدمة مع الطفل المعاق ، ويرجع ذلك إلى إفتقاد هذا الطفل بحكم ما فرضته عليه الإعاقة إلى القدوة أو النموذج الذى يمكن من خلاله إكتساب السلوكيات المرغوبةالتى تمكنه من التفاعل مع المجتمع مثله فى ذلك مثل الأطفال الآخرين عن طريق نسخ وتقليد سلوك النموذج، وتعديل السلوكيات غير المرغوبة التى تعوقه عن التكيف مع الآخرين.

ويشير جمال الخطيب إلى إمكانية إستخدام النمذجة فى تعليم الأطفال المعاقين عقليا مهارات العناية بالذات، وكذلك إستخدمت بفاعلية لمساعدة الأفراد على إكتساب المهارات اللغوية، الاجتماعية، الشخصية والمهنية (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ص ٢٢٩).

فنجد ان المعاقين عقليا يتأثرون بما يشاهدونه من سلوكيات مثل العاديين ولقد أظهرت بعض الدراسات المقامة على الأطفال المعاقين عقليا المقيمين فى المعاهد يقلدون الجوانب الثقافية التى يلاحظونها منذ دخول المعهد مثلا فيما يتعلق بإرتداء الملابس واللغة واللزمات الخاصة مما يشير إلى فاعلية إستخدام النمذجة مع المعاقين عقليا (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ص ص ٣١٠ : ٣١١).

لذا فإن هذا النوع من التعلم (النمذجة) تسهم فى تنمية العادات والقيم والإتجاهات والمثل لدى الإفراد خلال القدوة الحسنة وإستخدام النماذج المختلفة التى تمارس مثل هذه العادات والقيم، كما تساعدعلى تنمية المهارات الفنية والحركية والرياضية والمهنية والحرفية وغيرها، مع إتاحة الفرصة للأفراد فى ممارسة هذه المهارات وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وكذلك تعمل على تهذيب السلوك وضبطه لدى الأفراد من خلال عرض نماذج توضح السلوك المرغوب فيه (عماد عبد الرحيم، على فالح، ٢٠٠٢، ص ص ٢٥٠ : ٢٥١).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية .

وسوف تعرض الباحثة فى هذا الفصل مجموعة من البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة . وقد قامت الباحثة بتصنيفها على النحو التالى :

- البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والسيكودراما.
- البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والنمذجة.
- البحوث والدراسات التى تناولت صورة الذات بالدراسة والتعديل.

البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والسيكودراما:

نتيجة لندرة وعدم تواجد أى دراسات عربية ومحلية تناولت التخلف العقلى والسيكودراما، وجدت الباحثة أنه من الأفضل أن تعرض الدراسات التي تناولت السيكودراما ، حيث أنه قد استفاد منها على النحو التالي:-

(١) دراسة جودوين Goodwin (١٩٨٤):

موضوعها " إستخدام فنية لعب الدور لتعلم المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا ".

تهدف هذه الدراسة إلى تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا وإكسابهم بعض المهارات الاجتماعيى .

العينة: تكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال.

النتائج : أظهرت نتائج الدراسة أن فنية لعب الدور قد أدت إلى تعديل سلوك أربعة من المقيمين فى مؤسسات إيوائية .

بالإضافة إلى إكتسابهم بعض المهارات الاجتماعية .

(٢) دراسة ميريت Merritt (١٩٨٤):

موضوعها : " مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للأطفال المتخلفين عقليا الذين يعيشون فى مؤسسات إيوائية لتنمية المهارات السلوكية والاجتماعية لهم "

تهدف الدراسة إلى تنمية المهارات السلوكية والاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا

العينة: اشتملت عينة الدراسة على عينة من المتخلفين عقليا واللذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨، ٢٣) سنة

النتائج : أظهرت نتائج هذه الدراسة حدوث تحسن كبير فى المهارات الاجتماعية واكتساب السلوكيات المناسبة وذلك لأفراد المجموعة التى طبق عليها البرنامج السيكودرامى.

(٣) ديفيز Davies (١٩٨٥) :

موضوعها " تعديل وتنمية السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال فنية لعب الدور " .

تهدف الدراسة إلى إمكانية تنمية سلوكيات اجتماعية إيجابية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال فنية لعب الدور.

اشتملت هذه الدراسة على عينة من الأطفال المتخلفين عقليا.

أظهرت نتائج الدراسة على أن إستخدام أساليب التدريب على السلوكيات الاجتماعية بواسطة لعب الدور والتغذية الراجعة والإرشاد والتدعيم الاجتماعى قد أدت إلى تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا.

(٤) دراسة عزة عبد الجواد محمد عزازى (١٩٩٠):

وموضوعها عن إستخدام السيكودراما فى علاج بعض المشكلات النفسية للأطفال سن ما قبل المدرسة " يهدف البحث إلى محاولة استخدام السيكودراما كأسلوب علاجى موجه لمجموعة من الأطفال الذين يعانون من بعض السلوكيات المضطربة (كالعدوان واضطراب التجنب وقلق الإنفصال) .

إعتمدت الدراسة فى أدواتها على اختبار رسم ودراسة حالة ، ومقياس اضطراب السلوك لطفل ما قبل المدرسة ، والسيكودراما . وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طفل

وطفلة من فئة العمر (٣ :٦) سنوات مقسمين على مجموعتين ، المجموعة الأولـــى ذكـــور والمجموعة الثانية إناث .

وأسفرت نتائج الدراسة عن

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب التجنـــب فيمـــا يتعلق بالذكاء، وذلك لصالح أطفال العدوان
- وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب قلق الإنفــصال فيما يتعلق بالذكاء، وذلك لصالح مجموعة العدوان.
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة اضطراب التجنـــب واضـــطراب قلـــق الإنفصال فيما يتعلق بالذكاء.
- وجد فرق ذو دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها أطفال مجموعة العدوان قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج .
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منهـــا أطفـــال مجموعـــة اضطراب قلق الإنفصال وبعد العلاج السيكودراما .

(٥) دراسة " رييس ، ليندا سيلينس (١٩٩٠) Rayes,Linda Salness :

هدفت إلى وضع برنامج علاجى قائم على العلاج بالـــسيكودراما (محـــدود الوقـــت Limited –Atime) ، صمم خصيصا لجناح الأحداث المتهمين بجرائم القتل والمتهمـــين بقضايا السطو المسلح والمودعين فى المؤسسات الإصلاحية بهـــدف زيـــادة تعـــاطفهم مـــع ضحاياهم والشعور بالمسئولية تجاه أفعالهم وتقليص مشاعر العدوانية لديهم .

شملت عينة الدراسة على (٣٢) من الذكور القاتلين ومقارنتهم مع عدد مساو لهم من مرتكبى جرائم السطو المسلح .

اعتمدت الدراسة فى تنفيذ هدفها على مزيج من عروض الفيديو لإستكشاف قـــصص الحياة ، وقصص الجرائم والتوجيه القيمى ، والخطط المستقبلية ، بالإضافة إلـــى الواجبـــات والتدريبات المنزلية .

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد البرنامج العلاجى ، ولكن هناك إشارات إيجابية تميل إلى تحقيق هدف الدراسة – كما وجد أن السيكودراما لما لها من خاصية التعبير عن المشاعر وإستكشاف أصل العدوان الداخلى ، قد ساعدت كثيرا للحد من المواقف العدائية والعدوانية بعد تعرض المجموعتين للبرنامج العلاجى . كما أثبت البحث أن البرنامج العلاجى بالسيكودراما هو أفضل طريقة للتعامل مع الحدث الجانح فى المؤسسات الإصلاحية ، وأن التعبير عن المشاعر العدوانية الداخلية لشخصية الطفل الجانح لا تتطلب الإعتماد على برنامج محدد المدة ، ولكن يفضل التدخل العلاجى على المدى الطويل ، إلا أن مستويات العدوان تم تخفيضها .

(٦) دراسة مارتن Martin (١٩٩٠) :

موضوعها : " إستخدام السيكودراما فى إعادة تأهيل المتخلفين عقليا وتهدف الدراسة إلى إعادة تأهيل المتخلفين عقليا ودمجهم فى المجتمع بصورة طبيعية وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين " .

- تكونت عينة الدراسة من (٨) أشخاص من الذكور والإناث من المتخلفين عقليا فى سن (٢٣) سنة وقد اختار الباحثون مجموعتين ، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية (ذكور وإناث) .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة حدوث تحسن فى جوانب إعتبار الذات – الثقة بالنفس – المشاركة وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين – القيادة – التصرف بطريقة طبيعية وعاملة – القدرة على الإختيار مما يوضح إمكانية إعادة تأهيل المتخلفين عقليا ودمجهم فى المجتمع .

(٧) دراسة " السيد محمد محمود البسيونى " (١٩٩٢):

وموضوعها عن برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لمفهوم الدور من خلال النشاط الدرامى الاجتماعى الخلاق (مسرح خيال الطفل) لطفل ما قبل المدرسة " : تهدف الدراسة إلى برنامج مهارات اجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة يعتمد على مسرح خيال الطفل لإكساب الأطفال مفهوم الدور . تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤ : ٦) سنوات من أطفال روضتين بمدينة طنطا ، قسمت إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقام الباحث بتثبيت عاملى الذكاء ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وإعتمدت الدراسة فى أدواتها على : اختبار رسم الرجل وإستمارة العامل الاجتماعى والاقتصادى ، واختبار بطاقات مصورة ، والبرنامج المقترح .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية فى تطبيق الإختبار المصور لقياس مهارات الدور الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى تطبيق الاختبار المصور لقياس مهارات الدور الاجتماعى ، قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق .

(٨) دراسة ماكسينير Maxeiner (١٩٩٢):

وموضوعها عن " التمثيل النفسى المسرحى للحكايات الأسطورية الخرافية كعلاج نفسى جماعى للأطفال المتخلفين عقليا " وتهدف الدراسة إلى الإقلال من حدة القلق وبعض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقليا .

اشتملت العينة على مجموعة من الاطفال المتخلفين عقليا فى سن (١٢) سنة وأظهرت النتائج أن السيكودراما طريقة ووسيلة مؤثرة وفعالة مع الاطفال المتخلفين عقليا والذين تم تشكيلهم فى جماعات علاجية ، وقد أظهرت اهتمامات أولية فى اللعب – العمل – الاهتمامات الاجتماعية وإدراك الذات وأظهرت أيضا تحسنا كبيرا فى تقليل حدة القلق لدى هؤلاء الاطفال.

(٩) دراسة أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤):

هدفت إلى استخدام السيكودراما كأسلوب علاجى فى خفض بعض الإضطرابات الإنفعالية (القلق ، الخوف من الظلام ، نوبات الغضب ، الجمود الانفعالى) لدى أطفال مرحلة الطفولة الوسطى .

تكونت عينة الدراسة من ستة أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٦– ٩ سنوات) ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الإضطرابات الإنفعالية للأطفال .

اعتمدت الدراسة في أدواتها على مقياس الإضطرابات الإنفعالية للأطفال ومقياس الإضطرابات الإنفعالية للأبناء كما يلاحظها الآباء من إعداد الباحثة ، إلى جانب المقابلة الإكلينيكية ، وبرنامج السيكودراما إعداد الباحثة .

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدى والتتبعى . وأوضحت نتائج الدراسة أن الإضطرابات

الإنفعالية تختلف من حيث شيوعها بين أفراد العينة . وقد تبين أن أكثر الإضطرابات شـيوعا بين الأطفال هو (القلق ، يليه الخوف من الظلام ، ثم نوبات الغضب ، فالجمود الانفعالى) . وأظهرت نتائج التحليل الاكلنيكى لجلسات السيكودراما أن البرنـامج سـاعد علـى خفـض الإضطرابات التى عانى منها الأطفال .

(١٠) دراسة زيادى ، ليذا ، غوتييرز كوفنير Zaidi , Lisay , Gutierrez Kovner (١٩٩٥) :

هدفت إلى معرفة أثر استخدام العلاج الجماعى بالسيكودراما فى علاج آثار الخبرات الملائمة لدى بعض الفتيات اللائى تعرضن لخبرة الاعتداء الجنسى .

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الفتيات لخبرة الإعتداء الجنسى فـى مرحلـة الكمون.

اعتمد البرنامج العلاجى فى نقطة إنطلاقه على مدى التلاحم والتماسك بين المجموعة العلاجية والمناقشة والحوار ، بالإضافة إلى سرد خبرة التعرض لهذا الإعتداء والإفصاح عنه، معتمدة فى ذلك على تكامل كل من العلاج بالسكيودراما والعلاج بالفن وغيره .

حاولت الدراسة مساعدة هؤلاء الفتيات للتغلب على آثار عار هذا الإعتداء وإحساسهن بالعجز والخيانة والغدر وما خلفته فى نفسيتهن وقد حقق البرنامج العلاجى الهدف الذى وضع من أجله فى تقوية مفهوم الذات ومهارة التخلص من عقدة الذنب ، وتدريب الفتيات على كيفية وقاية أنفسهن من الوقوع فى براثن الاعتداء مرة أخرى .

(١١) دراسة أيمن أحمد المحمدى (١٩٩٨):

وموضوعها عن " مدى فاعلية السيكودراما والمسرح المدرسى فى تعديل السلوك العـدوانى لدى الاطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي " . تهدف الدراسة إلـى تعـديل الـسلوك العدوانى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي من خلال برنامج الـسيكودراما ، وبرنامج مشاهدة النموذج المسرحى . بالإضافة إلى المقارنـة بـين أثـر كـل مـن السيكودراما ومشاهدة النموذج المسرحى فى تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي .

تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلا أصم من المقيمين بقسم الإقامة الداخلية بمدرسة الأمل للصم والبكم بالمنصورة بالصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائى ، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية أولى ، أولى وثانية تجريبية ، وثالثة ضابطة .

أدوات الدراسة : اختبار رسم الرجل واستمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى ، ومقياس عين شمس لأشكال السلوك العدوانى لدى الأطفال ، وبرنامج السيكودراما ، وبرنامج مشاهدة المسرح المدرسى .

الأساليب الإحصائية : اختبار " مان – وتينى " ، وطريقة " كروسكال واميز " وقد أكدت النتائج عن فعالية السيكودراما أكثر من المسرح المدرسى فى تعديل السلوك العدوانى ، كما أن كل من السيكودراما والمسرح المدرسى أدى كلا منهما إلى تعديل السلوك لدى الاطفال الصم .

(١٢) دراسة محمد غريب محمد (١٩٩٩):

موضوعها عن " مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من القلق النفسى عند أطفال المؤسسات الايوائية ، دراسة تجريبية على عينة من سن (٩ : ١٢) سنة : وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفل وطفلة (٦) ذكور ، و (٦) إناث وقد راع الباحث بأن يكون الأطفال ممن يقيمون إقامة دائمة فى المؤسسة وأعمارهم تتراوح بين (٩ : ١٢) سنة .

أدوات الدراسة هي : (اختبار الذكاء غير اللفظى ، واستمارة تقييم الأنشطة وخدمات المؤسسة ، ومقياس القلق للأطفال والبرنامج السيكودرامى) .

وقد وجد الباحث إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية (ذكور – إناث) من سن (٩ : ١٢) سنة فى القلق النفسى قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامى لصالح تطبيقه كما وجد الباحث أيضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث بالمؤسسات الإيوائية من سن (٩ : ١٢) سنة فى القلق النفسى نتيجة استخدام البرنامج السيكودرامى .

(١٣) دراسة محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠) :

موضوعها : " مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا "

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السيكودرامى فى تخفيف حدة سلوك العنف لدى الأطفال المتخلفين عقليا .

اشتملت الدراسة على عينة من الأطفال المتخلفين عقليا وعددهم (٢٠) طفل من الذكور فقط فى المرحلة العمرية من (١٢ : ١٥) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ويتكون كل مجموعة من (١٠) أطفال وقد تم التطبيق على المجموعة التجريبية فقط .

الأدوات المستخدمة : مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، مقياس السلوك التوافقى ، دراسة حالة ، استمارة ملاحظة العنف ، استمارة جمع البيانات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة والبرنامج السيكودرامى

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج السيكودرامى فى تخفيف حدة سلوك العنف لدى الأطفال المتخلفين عقليا .

(١٤) دراسة محمد لطفى يحيى (٢٠٠٣) :

موضوعها : " إستخدام السيكودراما فى تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة "

تهدف الدراسة إلى إستخدام كل من السيكودراما والنمذجة فى معرفة مدى فاعلية كل منهما فى تخفيف حدة الفوبيا الاجتماعية ، والكشف عن مدى فاعلية الدمج بين البرنامجين لتخفيف حدة الفوبيا الاجتماعية ، لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة من الجنسين

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذا وتلميذة فى المرحلة الابتدائية فى سن (٩ : ١٢) تم تقسيمهم إلى ثمان مجموعات (ذكور – إناث) (تجريبية – ضابطة) .

إعتمدت الدراسة على إختبار الذكاء المصور ل أحمد زكى صالح (١٩٧٨)، استمارة تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة لعبد العزيز الشخص (١٩٩٥)، مقياس الفوبيا الاجتماعية ، وبرنامج السيكودراما، وبرنامج النمذجة من إعداد الباحث.

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فى برنامج السيكودراما بين المجموعات التجريبية (ذكور – إناث) والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك فروق دالة إحصائيا فى برنامج النمذجة بين المجموعات التجريبية (ذكور – إناث) والضابطة لصالح المجموعة التجريبية – ووجود فروق دالة إحصائيا بين برنامج دمج (السيكودراما والنمذجة) بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية – كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساليب الثلاثة (السيكودراما – النمذجة – السيكودراما والنمذجة) فى القياس البعدى والتتبعى، وكذلك على متغير الجنس (ذكور – إناث).

(١٥) دراسة أسامة أبو المعاطى عبد الرازق (٢٠٠٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج علاجى باستخدام السيكودراما فى تحقيق التوافق الإنفعالى والاجتماعى المراهقين الصم .

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من المراهقين الصم ذكور وإناث فى ما بين (١٦-١٨) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – وضابطة) .

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لتكنيك السيكودراما على مقياس التوافق الإنفعالى – الاجتماعى لصالح المجموعة الأولى .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الإنفعالى – الاجتماعى (قبل وبعد تعرضهم للبرنامج السيكودرامى لصالح التطبيق البعدى) ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين الصم الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الإنفعالي والاجتماعى – مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الإنفعالى – الاجتماعى فى التطبيق البعدى والتتبعى – كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين الصم من أفراد المجموعة التجريبية الأكبر والأصغر سنا على مقياس التوافق الانفعالى – الاجتماعى .

(١٦) دراسة اماترودا ، مارى – جو Amatruda, Mary - Jo (٢٠٠٦) :

هدفت إلى معرفة مدى قدرة العلاج بالسيكودراما فى التعامل مع الأطفال الذين يتميزون بالسلوك العنادى والتحرى المناهض لإدارة المدرسة .

شملت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال فى المرحلة الابتدائية تقع أعمارهـــــم ما بين (١٠ – ١٣) سنة لأطفال مدراس التعليم الخاص .

وقد استخدمت الباحثة بعض فنيات السيكودراما لمساعدة التلاميذ للقدرة على التواصل بشكل أكثر إيجابية مع بعضهم البعض ، وتمكينهم من تحسين وضعهم بين أقـــرانهم – وقـــد لاحظت الباحثة تراجع السلوك السلبى بين الطلاب ، مع ظهور قدر كبير من التفاعل الإيجابى بين بعضهم ، مما يؤكد مدى قدرة استخدام فنيات السيكودراما فى حل النزاعات الاجتماعيـــة وقدرتها على بناء المهارات التدريبية .

(١٧) دراسة زينب محمد محمد إبراهيم حذيفة (٢٠٠٨):

موضوعها : " فاعلية بعض فنيات العلاج السيكودراما فى تعـــديل صـــورة الـــذات للفتيـــات المفضلات الإقامة فى المؤسسات الإيوائية " .

شملت عينة الدراسة على (٩) فتيات تتراوح أعمارهن ما بين (١٠ – ١٢) ســـنة من إحدى المؤسسات الايوائية ممن حصلن على أقل الدرجات على مقياس صورة الذات .

وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبى للقياس القبلى / البعدى / التتبعى .

وتم تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج العلاجى بالسيكودراما على تلك المجموعة فـــى عدد جلسات (٢٩) جلسة .

استخدمت الباحثة المقاييس والأدوات الآتية :

١. مقياس صورة الذات (إعداد الباحثة) .
٢. اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح).
٣. البرنامج العلاجى .
٤. اختبار تفهم الموضوع (C.A.T).
٥. المقابلة الحرة.
٦. دراسة حالة.

خلصت الدراسة إلى أن برنامج العلاج بالسيكودراما بفنياته المنتقاة قد حقق تعديلا فى صورة الذات لدى عينة الدراسة .

تعقيب عام على البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والسيكودراما:

١- الموضوع والهدف:

فبالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة بشكل عام، وجد أنها تنوعت تنوعا سواء من حيث الموضوع أو الهدف.

فقد تم استخدام السيكودراما مع الأطفال المعاقين عقليا لأكسابهم المهارات الاجتماعية الإيجابية وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين فى محاولة لدمجهم مع المجتمع الذين يعيشون فيه، كما بدراسة كل من على سبيل المثال: جودون Goodwin (1984)، ميريت Merritt (1984)، ديفيز Davies (1985)، مارتن Martin (1990)، السيد محمد محمد البسيونى (١٩٩٢)، أسامة أبو المعاطى عبد الرازق (٢٠٠٦). وهناك من البحوث والدراسات التى أستخدمت السيكودراما فى علاج بعض الأضطرابات السلوكية والأنفعالية (القلق – العدوان- الخوف من الظلام- نوبات الغضب- الجمود الانفعالى) لدى الأطفال المعاقين عقليا كما بدراسة كل من : عزة عبد الجواد محمد عزازى (١٩٩٠)، ريس، ليندا سيلينس Rayes,Linda salness (1990)، ماكسير Maxeiner (1992)، أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤)، محمد غريب محمد (١٩٩٩)، محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠)، اماترودا، مارى- جو Amatruda,Marry.-Jo (2006)، زينب محمد محمد ابراهيم حذيفة (٢٠٠٨)، ايمن احمد المحمدى (١٩٩٨).

٢- العينة:

أ- من خلال حجم العينة: فقد جاءت احجام العينة متباينة:

ففى البحوث والدراسات السابقة نجد ان هناك دراسات تناولت أعداد كبيرة كما بدراسة: محمد لطفى (٢٠٠٣) حيث استخدم (٨٠) فردا، السيد محمد محمود البسيونى (١٩٩٢) حيث استخدم (٦٠) فردا. ودراسات آخرى تناولت عينات متوسطة الحجم كما بدراسة كل من : عزة عبد الجواد محمد عزازى (١٩٩٠) حيث استخدمت (٣٠) فردا، محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠) حيث استخدم (٢٠) فردا، ايمن احمد المحمدى (١٩٩٨) حيث استخدم (١٨) فردا، محمد غريب محمد (١٩٩٩) حيث استخدم (١٢) فردا. ودراسات آخرى تناولت عينات صغيرة الحجم كما بدراسة كل من : جودون Goodwin (1984) حيث استخدم (٤)افراد، اسماء غريب ابراهيم (١٩٩٤) حيث استخدم (٦) افراد.

ب- من حيث جنس العينة:

ففى البحوث والدراسات السابقة هناك دراسات تناولت الجنسين معا كما بدراسة: مارتن Martin (1990)، عزة عبد الجواد محمد عزازى (١٩٩٠)، محمد غريب محمد (١٩٩٩)، محمد لطفى يحيى (٢٠٠٣)، اسامة ابو المعاطى عبد الرازق (٢٠٠٦). ودراسات أخرى تناولت الذكور فقط كما فى دراسة ربيس، ليندا سيلينس Rayes,Linda salness (1995)، السيد محمد محمود البسيونى (١٩٩٢)، ايمن احمد المحمدى (١٩٩٨)، محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠). ودراسات أخرى تناولت الأناث فقط كما فى دراسة زيادى، غويترز كوفنير Ziadi, lisay,Gulerrez kovner (1995)، زينب محمد محمد ابراهيم حذيفة (٢٠٠٨).

ج- من حيث اعمار أفراد العينة:

وجد ان هناك تباين فى اختيار أفراد العينة وذلك كما يلى:

ففى البحوث والدراسات السابقة وجد ان لكل دراسة عمر زمنى محدد لعينتها مختلف عن باقى الدراسات على سبيل المثال لا الحصر كما بدراسة كل من: عزة عبد الجواد محمد (١٩٩٠) حيث تراوحت اعمار العينة فيما بين (٦:٣) سنة، اسماء غريب ابراهيم (١٩٩٤) حيث تراوحت اعمار عينة الدراسة فيما بين (٩:٦) سنة، ماكسينير Maxeiner (1992) حيث استخدمت عينة عمرها ١٢ سنة، محمد غريب محمد (١٩٩٩) تناولت عينة تتراوح اعمارها بين (١٢:٩) سنة، محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠) تناولت عينة تراوحت اعمارها بين (١٥:١٢) سنة، اسامة أبو المعاطى (٢٠٠٦) تناولت عينة تراوحت اعمارها فيما بين (١٨:١٦) سنة.

٣- أدوات الدراسة المستخدمة:

وجد أيضا ان هناك تباين فى اختيار أدوات الدراسة، وذلك كما يلى:

ففى البحوث والدراسات السابقة وجد أن لكل دراسة أدوات محددة تختلف عن باقى الأدوات فى الدراسات الآخرى على سبيل المثال لا الحصر كما بدراسة كل من محمد غريب محمد (١٩٩٩) استخدم اختبار الذكاء غير اللفظى، استمارة تقييم الانشطة وخدمات المؤسسات، ومقياس القلق للأطفال، أسماء غريب ابراهيم (١٩٩٤) أعتمدت الدراسة فى أدواتها على مقياس الاضطرابات الانفعالية للأطفال، ومقياس الاضطرابات الأنفعالية للأبناء كما يلاحظها الأباء، المقابلة الأكلينكية، برنامج السيكودراما، محمد احمد خطاب (٢٠٠٠)

أعتمدت الدراسة فى أدواتها على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس السلوك التوافقى، دراسة الحالة،استمارة ملاحظة العنف، استمارة جمع البيانات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة، السيد محمد محمود البسيونى (١٩٩٢) أعتمدت الدراسة فى ادواتها على أختبار رسم الرجل واستمارة العامل الاجتماعى والاقتصادى، واختبار بطاقات مصورة، البرنامج المقترح

٤-نتائج الدراسة:

ففى البحوث والدراسات السابقة أكدت النتائج على فاعلية فنية السيكودراما فى علاج الأضطربات النفسية لدى المعاقين عقليا كما بدراسة: ميريت Merritt (1984)، دراسة مارتن Martin (1990)، دراسة ماكسينير Maxeiner (1992)، دراسة محمد خطاب (٢٠٠٠)، كما أكدت الدراسات على فاعلية السيكودراما فى تحسين صورة الذات كما فى دراسة زينب محمد محمد ابراهيم حنيفة (٢٠٠٨)، دراسة زيادى،ليندا،غوتيرز كوفنير Ziadi,lisay,Guttierrez kovener (1995).

البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والنمذجة:

(١) دراسة لويسلى وأخرين Luiselli &et al (١٩٨١):

موضوعها : " تطبيق التعزيز التفاضلى لضبط السلوكيات المعوقة للطلبة المتخلفين عقليا أثناء التعليم العلاجى".

هدفت الدراسة على تقييم فعالية استخدام برامج التعزيز التفاضلى لسلوك الآخر بواسطة المعلمين المختصين لضبط السلوكيات غير الملائمة للطلبة المتخلفين عقليا أثناء فترة التدريس العلاجى لهم . وتتضمن دراستين أدخلت فيهما أساليب التعزيز التفاضلى فى الحصص الدراسية لكل طالب بحيث لم يتعارض الإهتمام بتعديل السلوك مع الأهداف التعليمية فى الفصل ، وتكونت عينة الدراسة الأولى من طفلة عمرها ٦ سنوات وشخصت حالتها بأنها تعانى من تخلف عقلي متوسط ، تأخر فى النطق ، اضطراب فى السلوك ، كانت عند بدء الدراسة تتلقى تعليما بدائيا لبدء القراءة ، وكانت تعانى من مشاكل وتم طردها من حصة تعليمية سابقة بسبب تصرفاتها المعوقة للتعلم ، وكانت تلك السلوكيات أساسا هى التكلم بشكل غير ملائم فى الفصل ، والقيام بنشاط حركى ليس له هدف ، ونوبات من الغضب ، ولقد تم اختيار نوعين من السلوكيات المستهدفة كأساس للتقييم " الخروج من المقعد" ، " التعبير اللفظى غير الملائم " ، وكان ذلك يشمل الصياح بكلمات مفرده ، الصراخ المتواصل ، استخدام ألفاظ

غير محببة ، وتم تطبيق كل من الوسائل الاعتيادية (القاعدية) ووسائل التعزيز التفاضـــلى بواسطة تصميم مستخدم على مدار الحصص التعليمية بغرض زيادة قدرة " جـــولى " علـــى التحصيل الأكاديمي .

وأظهرت نتائج الدراسة أن وسائل التعزيز التفاضلى كانت فعالة فى الإقلال من سلوك التحرك خارج المقعد . ولقد تم تعميم العلاج بنفس الوسيلة على كافة السلوكيات المستهدفة .

(٢) دراسة مايرز Myers (١٩٨٥):

موضوعها : استخدام إجراءات الإنطفاء والتعزيز الفارقى للسلوك الآخـــر وتكلفـــه الإجابـــة للتخلص من سلوك إيذاء النفس " .

وكان هدف الدراسة هو متابعة أثر ثلاثة أساليب فنية لعلاج سلوك إيذاء النفس لـــدى الأطفال المتخلفين عقليا " القابلين للتعلم " وهذه الأساليب هى " أسلوب الانطفـــاء، " أســـلوب التعزيز الفارقى للسلوك الآخر "وتكلفه الإجابة " وكان البرنامج يطبق على حالة فردية واحدة فى سن ١٢ سنة ، وكان يقدم فى صورة إرشاد لفظى ثم استخدام إجراءات تعـــديل الـــسلوك خلال المواقف المختلفة ، واستخدم أسلوب الملاحظة لحصر تكرار السلوك قبل وبعد إجراءات تعديل السلوك ، وتم استخدام اختبارات (ت) لإيجاد دلالة الفروق . ولقد توصلت الدراســـة إلى نتائج من بينها :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب الإنطفاء وأسلوب التعزيز الفارقى للـــسلوك الآخر ، ويستفاد من هذه الدراسة فى ضرورة تقديم الإرشاد اللفظى للأفراد المتخلفين عقليا ، أولا لتوضيح مهارات السلوك المقبول ثم استخدام إجراءات تعديل السلوك المناســـبة ، كمـــا يستفاد منها فى استخدام أسلوب الإنطفاء وأسلوب التعزيز وأسلوب التعزيز بالعملة .

(٣) دراسة فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢) :

موضوعها : " مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم " .

حيث هدفت هذه الدراسة على تعديل سلوك مجموعة من الأطفال المتخلفـــين عقليـــا المصابين بأعراض داون " القابلين للتعلم وذلك بإستخدام فنية من فنيات المنحنـــى الـــسلوكى النمذجة ، لتعديل بعض أشكال السلوك التوافقى والإستقلالى لمجموعة من الأطفال المتخلفـــين عقليا والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم ، وتكونت العينة من ٢٤ طفلا قـــسموا

إلى مجموعتين بالتساوى إحداهما ضابطة ، وأخرى تجريبية ، وقد استخدمت الدراسة اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء لقياس الذكاء ومقياس السلوك التوافقى وبرنامج لتعديل السلوك . وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة هى : فعالية البرنامج العلاجى فى تعديل السلوك اللاتوافقى لدى عينة الدراسة ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

(٤) دراسة " بوليفار Bolivar (١٩٩٣) :

موضوعها : " استخدام نمذجة الذات من خلال الفيديو فى تدريس مهارات التواصل الاجتماعى لراشدين متخلفين عقلياً " .

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فعالية إستخدام أسلوب نمذجة الذات من خلال الفيديو وتدريس مهارات التواصل الاجتماعى لأثنين من الراشدين ذوى التخلف العقلى المتوسط والشديد .

جرى تدريس مهارتين من مهارات التواصل بالنسبة لكل مفحوص بإستخدام تصميم خط قاعدى متعدد – حيث أبدى كلا من الرجلين زيادة فى إكتساب المهارات المستخدمة واستمرت المهارات المتعلمة لدى كل منهما على مدى ثلاث أسابيع لفترة تتبعية .

وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أنها دعمت إمكانية استخدام أسلوب نمذجة الذات عن طريق الفيديو كطريقة فعالة لتدريب المتخلفين عقليا على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي ، مع التوصية بمواصلة بحوث أخرى لأوجه استخدام هذه الفنية التكنولوجية بالنسبة للأفراد ذوى التخلف العقلى .

(٥) دراسة سهير حلمى (١٩٩٥):

موضوعها : " مدى فاعلية استخدام أسلوب الإرشاد الجماعى فى تحسين السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم " .

وتهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج فى الإرشاد الجماعى لفئة المعاقين عقليا والقابلين للتعلم ودراسة أثره من حيث إكسابهم مهارات السلوك التوافقى ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا قسموا بالتساوى إلى ثلاث مجموعات قوام كل منها ٢٠ طفلا بحيث تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٨ – ١٥ سنة ونسبة ذكائهم من ٥٠ – ٧٠ واستخدم فى الدراسة الأدوات الآتية : استمارة جمع البيانات من الحالة الاقتصادية الاجتماعية والثقافية

للأسرة ، اختبار رسم الرجل ، اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء ، برنامج الإرشاد الجماعى ، مقياس السلوك التكيفى ، بطاقة الملاحظة ، وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة هى : فعالية البرنامج المستخدم فى الدراسة فى تعديل السلوك اللاتوافقى لدى عينة الدراسة ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

(٦) دراسة أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥):

موضوعها : " تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر " .

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا " القابلين للتعلم " من خلال تعرضهم لبرنامج تدريبى ، يتضمن بعض مهارات الإعتماد على النفس والتفاعل الاجتماعى مع الأطفال الآخرين ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة متخلفة عقليا من فئة القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية للبنات فى المجتمع القطرى . تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٧ – ١٢ سنة واستخدم فى الدراسة مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، مقياس السلوك التكيفى " لفاروق صادق " ، البرنامج الذى أعد للتدريب على المهارات المستهدفة .

ولقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فى بعض السلوكيات غير المرغوب فيها وأيضا وجدت فروق دالة إحصائيا لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة لصالح المتابعة فى كل من السلوك المدمر والعنيف والسلوك المضاد للمجتمع وسلوك التمرد والعصيان .

(٧) دراسة علا عبد الباقى إبراهيم (١٩٩٥):

موضوعها : " مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا " .

حيث استهدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا ، وذلك من خلال استخدام فنيتى "

التعزيز " و " التعلم بالنموذج " كفنيتين أساسيتين من فنيات تعديل السلوك وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلا من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين ٩ – ١٤ سنة ونسبة ذكائهم ما بين ٥٠ – ٥٥ على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء وقد استخدم فى الدراسة الأدوات الآتية : مقياس النشاط الزائد ، مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، مقياس المستوى الاجتماعى – الاقتصادى للأسرة المصرية ، البرنامج الإرشادى ولقد تم تقسيم العينة إلى ٤ مجموعات متساوية العدد منها ثلاث مجموعات تجريبية، مجموعة ضابطة. وتم تطبيق البرنامج على المجموعات الثلاث وفقا لثلاث أساليب كما يلي: التجريبية الأولى استخدم معها التعزيز ، التجريبية الثانية إستخدم معها فنية النموذج ، التجريبية الثالثة إستخدم معها كلتا الفنيتين .

ولقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية والذى طبق عليهم البرنامج بفنياته المختلفة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية فى القياس البعدى .

كما أوضحت النتائج أيضا أن أسلوب الجمع بين فنيتى " التعزيز " ، " النموذج " يكون أكثر فاعلية من استخدام كل فنية على حده .

(٨) دراسة أزرين وآخرين Azrin and others (١٩٩٥):

موضوعها : " التخلص من سلوك إيذاء النفس بالإجراءات التربوية " .

استخدمت فى الدراسة عينة قوامها ١١ فردا من المتخلفين عقليا كان من بينهم ٥ أولاد ، ٦ إناث ، والعمر الزمنى لأفراد العينة من ١٠ – ٣٦ سنة وجميعهم يعانون من سلوك إيذاء النفس ويشكلون خطرا على أنفسهم وعلى الآخرين ، واستخدم أسلوب الملاحظة لحصر تكرار سلوك إيذاء لنفس قبل وبعد البرنامج ، وكان يقدم لأفراد العينة الإرشاد اللفظى لإتباع مهام سلوكية معينة خلال المواقف العادية أو من خلال إعادة تنظيم الموقف مثل اذهب إلى السرير أو إلى الحمام أو إلى الملعب أو إلى الفصل . واستخدمت إجراءات تعديل السلوك ومنها التعزيز والإهمال والصدمة والمعالجة اليدوية ، حيث كانت تستخدم المعالجة اليدوية (تدخل المرشد) فى الحالات الخطرة جدا .

ثم تستخدم إجراءات التعزيز وكان يقدم التعزيز لكل سلوك مقبول مثل المدح والثناء واستخدم أسلوب التعزيز المستمر ثم أسلوب التعزيز المنقطع .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها :

وجدت فروق دالة إحصائيا بين مستوى السلوك قبل وبعـد البرنـامج لـصالح الأداء البعدى، حيث انخفض سلوك إيذاء النفس بنسبة ٩٠% فى الأيام الأولى وبنسبة ٩٦% بانتهاء الأسبوع الرابع انخفض إلى ٩٧% وحتى الشهر الثالث انخفض إلى ٩٩% .

كما أوضحت الدراسة أن أفضل أساليب تعديل السلوك أسلوب التعزيـز المـستمر ثـم المنقطع وأسلوب الإبعاد وأسلوب المعالجة اليدوية عند الضرورة. أفضل من أسلوب الـصدفة ويستفاد أيضا من هذه الدراسة أنها أوضحت ضرورة تقديم الإرشاد اللفظى لتوضيح مهارات السلوك المقبول .

(٩) دراسة نورماندى Normandy (١٩٩٧) :

موضوعها : " تأثير التغذية الراجعة من خلال الفيديو فى التدريب على المهارات الاجتماعية لراشدين متخلفين عقليا يتلقون علاجا نفسيا " .

تهدف هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية كل من التدريب التقليدى والتدريب من خلال التغذية الراجعة بالفيديو فى عملية اكتساب المهارات الاجتماعية لدى مجموعتين من الراشدين المتخلفين عقليا المستهدفين للعلاج النفسى .

جرى تصوير مجموعتين للتدريب على المهارات الاجتماعية بواسطة الفيديو كلتاهمـا تضم متخلفين عقليا مستهدفين للعلاج النفسى – حيث كان التدريب على المهارات المشار إليها يستخدم كلا من :

أ- أسلوب النمذجة .

ب- البروفه النفسية.

ج- التعزيز الاجتماعى كتغذية راجعة .

وكانت موضوعات المناقشة الجماعية المخططة تتمحور حـول مجـالات المهـارات الاجتماعية إلى جانب عدة مجالات على التوازى بالنسبة لمختلف مراحل النمو الاجتمـاعى ، كما أن السلوكيات المستهدفة كانت تتضمن عبارات ملائمة (كلمة واحدة ، أكثر مـن كلمـة واحدة) وعبارات غير ملائمة وجرى تصوير كلتا المجموعتين ، وفى الوقت الذى شاهد فيه أفراد المجموعة التجريبية لقطات من شريط الفيديو الخاص بهم كنوع من التغذية المرتدة لـم

يتلقى أفراد المجموعة الضاغطة مثل هذه التغذية وكانت النواتج المقاسة تتمثل فى معـــدلات تكرار شكل او نمط الاستجابة (عبارات ملائمة وغير ملائمة) على فترات زمنية مختـــارة وذلك بإستخدام تسجيل شرائط فيديو .

الأدوات المستخدمة : مقياس التجنب الاجتماعى ، مقياس الخوف من التقييم السلبى ، استبيان تقييم نواتج العلاج الجماعى .

النتائج : وجود تأثير دال بالنسبة للتدريب التقليدى على المهارات الاجتماعية المستخدمة مـــع أفراد المجموعة الضابطة ، بينما لم يوجد مثل هذا التأثير بالنسبة للتغذية المرتدة من خلال الفيديو ، زيادة معدلات اكتساب المهارات الاجتماعية موضوع الاهتمام .

(١٠) دراسة خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٠):

موضوعها : " مدى فاعلية أسلوب التعزيز والنمذجة لخفض السلوك العدوانى لدى الأطفـــال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم " .

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادى لخفض السلوك العدوانى لـــدى الأطفـــال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم يعتمد على أسلوبى التعزيز والنمذجة ومدى فاعلية هذا البرنامج فى خفض السلوك العدوانى لدى العينة من خلال المقارنة بين الأسلوبين السابقين وكذلك الجمع بينهما .

تكونت العينة من تلاميذ المدارس الفكرية لمدن (قوص ، قنا ، نجـــع حمـــادى) بلـــغ عددهم ٤٠ طفلا من لذكور المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بمتوسط عمرى قدره ١٣٣ شـــهرا ومتوسط ذكاء ٦٣ وحدة على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء .

النتائج : توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحـــصائيا لـــصالح المجموعـــة التجريبيـــة المستخدم معها أسلوب التعزيز فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى .

وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها أسلوب لتعزيـــز والنمذجة معا وذلك لصالح القياس البعدى .

(١١) دراسة نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (٢٠٠٤) :

موضوعها : " فعالية برنامج تدريبى قائم على التعلم بالأنموذج فى تنمية بعـــض المهـــارات الاجتماعية لدى طفل الاوتيزم (دراسة حالة) " .

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التدخل العلاجى السلوك لفك حصار العزلة الذى يعرضه طفل الأوتيزم حول نفسه من خلال تنمية بعض المهارات الاجتماعية بإستخدام فنية التعلم بالانموذج.

تكونت العينة من ٣٠ طفلا توحدياً تتراوح أعمارهم بين (٧ : ١٢) سنة ومستوى الذكاء بين ٥٨ – ٧٥ وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين كل منهما تتكون من ١٥ طفلا (١٢ ذكورا ، ٣ إناث) .

الأدوات المستخدمة : مقياس الطفل التوحدى ، مقياس فينلاند للنضج الاجتماعى ، قائمة تقدير المهارات الاجتماعية ، استمارة دراسة حالة الطفل التوحدى وطبق البرنامج التدريبى .

توصلت الدراسة إلى حدوث قدر مناسب من التحسن فى مستوى النضج الاجتماعى بعد التدريب على البرنامج العلاجى .

(١٢) دراسة تابور (٢٠٠٤) Tabor .

موضوعها : " فاعلية التحقيق التدريجى المنظم فى مواقف واقعية / حيه ومن خلال النمذجة فى خفض قلق الأسنان لدى عينة من المرضى المتخلفين عقليا " .

تهدف هذه الدراسة إلى فاعلية إستخدام تدخل سلوكى شامل فى صورة إجراءات تحقيق تدريجى من خلال مواقف واقعية حية وأشكال نمذجة بهدف خفض الشعور بالقلق المصاحب لزيارة طبيب الأسنان لدى ثلاثة أفراد متخلفين عقليا فى بلدة سونوما بولاية كاليفورنيا .

استخدمت الباحث خط قاعدى متعدد الجوانب بالنسبة للمشاركين الثلاثة ، وتم قياس قلق الأسنان باستخدام الصورة المعدلة من مقياس قلق الأسنان للأطفال .

النتائج : مع نهاية الدراسة كان كل مشارك قادرا على أن يذهب إلى أحد المراكز الحقيقية للأسنان طلبا للعلاج ، وكان اثنان من المشاركين الثلاثة قادرين على أن يجلس إلى طبيب الأسنان طوال فترة الفحص كاملة فلما كان الثالث قادرا على أن يتعرض للفحص مرتين بواسطة مساعد الطبيب .

خلصت الباحثة إلى رأى مفاده أن التدخل السلوكى الشامل كان فعالا / مؤثرا مع الأفراد المتخلفين عقليا ذوى قلق الأسنان اللذين كانوا يرفضون سابقا العلاج في مراكز علاج الأسنان بسبب الخوف والقلق بخصوص إجراءات مثل هذا النوع من العلاج .

تعقيب عام على البحوث والدراسات التى تناولت كل من التخلف العقلى والنمذجة:

فى ضوء تنوع البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحثة التعقيب عليها من حيث:

١- الموضوع والهدف:

بالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة بشكل عام نجدها تنوعت تنوعا كبيرا سواء من حيث الموضوعات او الأهداف فنجد ان البحوث والدراسات السابقة قد تناولت تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى (مهارات الإعتماد على النفس) والتفاعل الاجتماعى للأطفال المعاقين مع الأطفال الآخرين كما فى دراسة كل من على سبيل المثال لا الحصر : أسماء عبدالله العطية (١٩٩٥)، سهير حلمى (١٩٩٥)، نورماندى Normandy (1997)، نشوى عبدالحليم عبداللطيف (٢٠٠٤)، كذلك تناولت كثير من الدراسات والبحوث السابقة الإضطرابات النفسية لدى المعاقين عقليا كما فى دراسة على سبيل المثال لا الحصر : دراسة مايرز Mayers (1985)، فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٧)، علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩٥)، خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٠)، تابور Tabor (2004).

٢- العينة:

أ- من خلال حجم العينة: فقد جاءت احجام العينة متباينة:

فهناك دراسات تناولت أعدادا متوسطة كما بدراسة: دراسة سهير حلمى (١٩٩٥) حيث استخدمت (٦٠) فردا، دراسة علا عبدالباقى ابراهيم (١٩٩٥) حيث استخدمت (٤٠) فردا، خالد عبدالقادر يوسف (٢٠٠٠) حيث استخدمت (٤٠) فردا، ودراسات أخرى تناولت أعدادا صغيرة كما بدراسة: أزرين وآخرون Azrin and others (1995) حيث استخدمت (١١) فردا، مايرز Mayers (1985) حيث طبق البرنامج على فردا واحد فقط، تابور Tabor (2004) حيث استخدمت (٣) فردا.

ب- من حيث جنس العينة:

ففى البحوث والدراسات السابقة فهناك دراسات تناولت الجنسين معا كما بدراسة: أزرين وآخرين Azrin and others (1995)، نشوى عبد الحليم (٢٠٠٤)، ودراسات أخرى تناولت الذكور فقط كما بدراسة خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٠)، علا عبد القادر ابراهيم (١٩٩٥) سهير حلمى (١٩٩٥)، فيوليت إبراهيم (١٩٩٢)، ودراسات تناولت إناث فقط كما فى دراسة: اسماء عبدالله العطية (١٩٩٥).

ج- من حيث أعمار أفراد العينة:

وجد ان هناك تباين فى اختبار أعمار أفراد العينة وذلك كما يلى:

وجد أن لكل دراسة عمر أفرادها الزمنى محدد لعينتها ومختلف عن باقى الدراسات الأخرى، فعلى سبيل المثال لا الحصر كما بدراسة كل من: نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (٢٠٠٤) حيث تراوحت أعمار العينة فيما بين (١٢:٧) سنة، أزرين وأخرون Azrin and others (1995) حيث تراوحت أعمار العينة فيما بين (٣٦:١٠) سنة، علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩٥) حيث تراوحت اعمارهم فيما بين (١٤:٩) سنة، أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) حيث تراوحت أعمار العينة فيما بين (١٢:٧) سنة.

٣- أدوات الدراسة المستخدمة:

وجد أيضا أن هناك تباينا فى اختيار أدوات الدراسة، وذلك كما يلى:

على سبيل المثال لا الحصر كما بدراسة سهير حلمى (١٩٩٥) فقد استخدمت مقياس المستوى الاحتماعى والاقتصادى للأسرة، اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء، اختبار رسم الرجل، مقياس السلوك التكيفى، برنامج الإرشاد الجماعى، نورماندى Normandy (1997) فقد استخدم مقياس التجنب الاجتماعى، مقياس الخوف من التقييم السلبى، استبيان تقييم أنواع العلاج الجماعى، نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (٢٠٠٤) حيث استخدم مقياس الطفل التوحدى، مقياس فينلاند للنضج الاجتماعى قائمة تقدير المهارات الاجتماعية، استمارة دراسة حالة الطفل التوحدى.

٤- **نتائج الدراسة:**

فى البحوث والدراسات السابقة فقد أكدت النتائج على فاعلية البرامج المقدمة للمعاقين عقليا فى إكسابهم مهارات التواصل الاجتماعى وعلاج كثير من الإضطرابات النفسية التى يعانى منها الأطفال المعاقين عقليا وأمكانية اعادة تأهيلهم ودمجهم فى المجتمع.

- **البحوث والدراسات التى تناولت صورة الذات بالدراسة والتعديل :**

(١) دراسة حسام إسماعيل هيبه (١٩٨٣) :

موضوعها : " مفهوم الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم " .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة فى تنمية مفهوم الذات للأطفال المتخلفين عقليا "

طبقت على عينة قوامها (٢٦١) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ : ١٢) سنة ومعامل ذكائهم فيما بين (٥١ – ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء وقسمت العينة إلى ٨ مجموعات متجانسة فى السن والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى .

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين فى درجات مفهوم الذات للأطفال المتخلفين عقليا .

كشفت النتائج على أن مفهوم الذات له علاقة بالتكوين العقلى المعرفى ، عمليات الإدراك ، التجريد ، التعميم والتذكر .

أن المستوى الاجتماعى والاقتصادى له تأثير فى تنمية مفهوم الذات خاصة العوامل الاجتماعية والشخصية .

(٢) دراسة أوتنباشر Ottenbacher (١٩٨١) :

موضوعها : " دراسة مفهوم الذات وصورة الجسد لدى المتخلفين عقليا " .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرسومات الذاتية (اختبار أرسم شخصا) والأداء على مقياس مفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا .

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (٣١) من المتخلفين عقليا فى المرحلة العمرية من (١١ – ٢٢) سنة .

تفترض هذه الدراسة وجود إرتباط بين مفهوم الذات وبعض المتغيرات مثل الرسومات الشخصية ، الحجم ، والسن ، والنوع ومعدل الذكاء لدى المتخلفين عقليا .

النتائج : أسفر التحليل عن وجود إرتباط دال إحصائيا بين مفهوم الذات وكل من الجنس والسن والحجم والدرجة الكلية لاختبار ارسم شخصا لدى المتخلفين عقليا .

(٣) دراسة رايت – كودن Wright,Cowden (١٩٨٦) :

موضوعها : " تنمية مفهوم الذات للأطفال والشباب المتخلفين عقليا فى برنامج تدريبى " .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبى خاص بالسباحة فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال والشباب المتخلفين عقليا .

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (٥٠) من الأطفال والشباب المتخلفين عقليا منهم خمسة وعشرين تتراوح أعمارهم (١٢ – ٢٨) سنة شاركوا فى برنامج تدريبى خاص بالسباحة ، خمسة وعشرين آخرين تتراوح أعمارهم بين (١٢ – ٢٨) لم يتعرضوا لهذا البرنامج وتمسكوا بأنشطتهم المعتادة اليومية ، وذلك كمجموعة ضابطة . تم استخدام اختبار مدته ٩ دقائق للعدو سيرا للحصول على بيانات قياس تحمل الأوعية القلبية وتطبيق مقياس Piers Harris لمفهوم الذات . ثم استخدام تحليل التباين (ANOVA) .

أسفرت نتائج تحليل التباين لكل اختبار على حده وجود فروق دالة إحصائيا .

كشفت النتائج عن أن المشاركة فى هذا البرنامج ساهمت بشكل كبير فى زيادة مفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا .

(٤) دراسة جيل Gill (١٩٨٨):

موضوعها : " مدى فاعلية أساليب ضبط السلوك المدرسى عن طريق فنية لعب الدور والنمذجة ، ومشاهدة الفيديو فى تعديل مفهوم الذات السالب لدى الاطفال المتخلفين عقليا " .

تهدف هذه الدراسة إلى تعديل مفهوم الذات السالب لدى الاطفال المتخلفين عقليا .

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من (٣ : ٦) سنوات من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم .

أظهرت النتائج أن الأطفال اللذين يعملون تحت خطة منظمة لضبط السلوك كانت متوسط درجاتهم أعلى من غيرهم وقد لاحظ المدرسون حدوث تحسن ملحوظ فى سلوك هؤلاء الأطفال بعد إشتراكهم فى هذا البرنامج ، كما أن الأطفال الذين شاركوا فى الأنشطة المرتكزة على الفنيات السابقة أصبح مفهوم الذات لديهم إيجابيا .

(٥) دراسة كاستاجنو Castagno (١٩٩١) :

موضوعها : " دراسة أثر البرنامج الرياضى الذى ينفذ بعد اليوم الدراسى على مفهوم الذات لدى الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم " .

تهدف هذه الدراسة إلى بحث برنامج التربية الرياضية الذى يتم تنفيذه أسبوعيا بعد انتهاء اليوم الدراسى على مفهوم الذات لدى الطلاب المتخلفين عقليا وبحث فعالية هذا البرنامج طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (٣٥) طالبا من بينهم (١٨) طالبا متخلفا عقليا قابل للتعلم و (١٧) طالب سوياً . كما تم اختيار ٤٠ طالب عشوائيا من مدرسة متوسطة أخرى تقع فى نفس الحى يمثلوا المجموعة الضابطة من ضمنهم ٢٠ طالب من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، ٢٠ طالبا سويا تم تنفيذ البرنامج الرياضى لمدة ١٢ أسبوعا على المجموعة التجريبية ، يتم تنفيذ البرنامج على المجموعة الضابطة بعد انتهاء اليوم الدراسى .

استخدمت الدراسة مقياسين لقياس مفهوم الذات لـ مارتنك Martinek ومقياس مفهوم الذات لـ كاتى Catty كما تم إجراء اختبار للياقة البدنية يتكون من خمسة تمرينات .

النتائج : أسفر تحليل التباين عن وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس مفهوم الذات فهذا البرنامج الرياضى أدى إلى التحسن فى مفهوم الذات لدى الطلاب المتخلفين عقليا والأسوياء .

كان متوسط درجات الطلاب المتخلفين عقليا والأسوياء أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة.

(٦) دراسة علا عبد الباقى إبراهيم (١٩٩١) :

موضوعها : " مدى فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفات عقليا " .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج لتدريب المتخلفين عقليا على بعض المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات .

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامه ٦٦ من الإناث المتخلفات عقليا بمؤسسة التثقيف الفكرى للفتيات بحلوان منهم (٣٢) قابلات للتعلم ، (٣٤) قابلات للتدريب ، وقسمت كل فئة من فئات التخلف إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، حيث تم تقسيم القابلات للتعلم إلى مجموعة تجريبية عددها (١٦) ويتراوح أعمارهم بين (١٠ – ١٥) سنة ونسبة ذكائهم (٥٠ – ٧٠) كما تم تقسيم القابلات للتدريب إلى مجموعة من تجريبية عددها (١٧) ومجوعة ضابطة عددها (١٧) وتتراوح أعمارهم بين (١٥ – ٢٠) سنة ونسبة ذكائهم (٢٥ – ٤٩) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء .

تم تطبيق مقياس برس هارس لمفهوم الذات قبل وجود البرنامج وتعرضت المجموعة التجريبية فقط للبرنامج الذى يشمل التدريب على عدة مهارات منزلية مثل مهارة إعداد المائدة – مهارة ترتيب وتنظيم المائدة – مهارة تنظيف المائدة .... إلخ .

النتائج : أثبتت مدى فاعلية ونجاح هذا البرنامج فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفات عقليا .

(٧) دراسة بيريل اسبيجو Peral Aspejo,A (١٩٩٢) :

هدفت إلى معرفة أثر إساءة معاملة الأطفال على صورة الذات وعلى الإنجاز الأكاديمي .

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلا من المدارس الأسبانية تراوحت أعمارهم ما بين(٧ – ١٧ سنة)

اعتمدت الدراسة فى أدواتها على إستبيان لصورة الذات ، مصفوفة معيار الأمومة المتقدمة لـ (J.C.Ravan) لقياس مدى معاملة الأم لأبنائها ومدى إساءتها لهم ، كما تم مناقشة العديد من الإضطرابات أثناء المقابلات الشخصية مثل صورة الذات ، الإيذاء الجسدى والنفسى ، واضطرابات السلوك والإنجاز الدراسى ، كما تم الحصول على تقارير من المعلمين والتربويين القائمين على أمر الأطفال.

أكدت النتائج بناءً على تطبيق المقاييس النفسية أن هناك علاقة بين سوء معاملة الأطفال والإحساس بالإنتهاك النفسى والجسدى واضطراب صورة الذات ، كما أكدت أن هناك علاقة قوية بين زيادة الإضطراب النفسى والعمر الزمنى .

(٨) دراسة لونج Long (١٩٩٥) :

موضوعها : " تنمية الذات لدى صغار المراهقين ذوى التخلف العقلى القابلين للتعلم

تهدف هذه الدراسة إلى البحث فى تقرير الذات لدى الطلاب المتخلفين عقليا والطلاب العاديين إلى جانب دراسة متغيرات العمر والنوع فيما يتعلق بتقدير الذات .

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (١٤٤) طالبا نصفهم من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم والنصف الآخر من الطلاب العاديين وقد تم تقسيم الذكور بالتساوى ، كما تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية بحسب أعمارهم (أ) ٩ أو ١٠ سنوات ، (ب) ١١ أو ١٢ سنة ، (ج) ١٣ أو ١٤ سنة .

تم تطبيق مقياس Biers Harris لمفهوم الذات ، كذلك تطبيق مقياس تقدير الطفل لسلوكه الدراسى من خلال المعلم . تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين ذوى الاتجاهات الثلاثة ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان وطريقة Schaffer للمقارنة .

النتائج : كشفت التحليلات أن الأطفال ذوى التخلف العقلى القابلين للتعلم لديهم شعورا أقل بتقدير الذات عن الطلاب العاديين .

أسفر التحليل عن أن الذكور اقل تقديرا للذات عن الإناث .

كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات العمرية الثلاثة تشير إلى وجود شعور أقل بتقدير الذات بين المجموعة الأوسط سنا عن المجموعة الأكبر سنا أو الأصغر سنا .

أسفر معامل الارتباط عن وجود علاقة قوية بين مفهوم الذات وسلوك الطالب الدراسى

(٩) دراسة عزة محمد صديق (١٩٩٦) :

موضوعها : " مفهوم الذات لدى المتأخرين عقليا تأخرا بسيطاً فى المرحلة العمرية من ١٣ – ٢٠ سنة .

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وكل من معامل الذكاء اللفظى ، والعملى ، والكلى ، والاجتماعى ، وكذلك العلاقة بين مفهوم الذات والعمر الزمنى .

تكونت العينة الأساسية من ٣٥٥ مفحوصا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ١٥٥ من الذكور المتأخرين عقليا تأخرا محدودا و ٢٠٠ مفحوصا من غير المتأخرين عقليا وقسمت كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين تمثلان مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة.

استخدم مقياس مفهوم الذات ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الراشدين مقياس فانيلاند للنضج الاجتماعى واستخدمت التحليلات الإحصائية .

توصلت الدراسة إلى وجود فروق فى مفهوم الذات الكلى ومفهوم الذات الاكاديمى والمهنى ، والثقة بالذات وتأكيدها وقبولها بين المتأخرين وغير المتأخرين عقليا .

إذ كانت تلك المفاهيم أكثر إيجابية لدى غير المتأخرين عقليا مقارنة بالمتأخرين عقليا.

ارتبط مفهوم الذات الأكاديمي بمعامل الذكاء اللفظى ، والاجتماعى والكلى ، والعملى على التوالى ، ارتبط مفهوم الذات الاجتماعى بمعامل الذكاء اللفظى والاجتماعى لدى عينة المتأخرين عقليا ، وارتبط متغير العمر بمفهوم الذات الأكاديمي ، والكآبة والسمات العامة فى الشخصية وذلك لدى عينة من المتأخرين عقليا .

(١٠) دراسة بارنيس وسميتس Barnes, Smeets (١٩٩٦) :

موضوعها : " تعادل المثيرات ومفهوم الفرد عن ذاته عن أدائه الدراسى لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم والأطفال العاديين " .

تهدف إلى بحث مفهوم الذات بإستخدام طريقة تعادل المثيرات أى أن يقيم الأطفال علاقة تعادل بين أسمائهم الشخصية وكلمة قادر أي إقامة علاقة بين أسم الطفل ومفهومه عن قدرته دراسيا .

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها ٢٤ طفلا منهم ١٢ طفل من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، ١٢ طفل من الأسوياء تتراوح أعمارهم بين (١٠- ١٣) سنة

تم تعريضهم لطريقة تعادل المثيرات وتستخدم الطريقة الأولى مثيرات محايدة (أشكال تجريدية)، الطريقة الثانية تستخدم مثيرات ملموسة (كلمات) وتتضمن هذه الطريقة الأخيرة عرض مثيرين للأطفال : مثير (أ) يتمثل فى كلمات لها علاقة بمفهوم الطفل عن أدائه الدراسى (بطىء – قادر) ومثير (ب) يتمثل فى أسماء الأطفال الشخصية وأسماء وهمية .

تشير النتائج إلى ان الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم كان أدائهم أقل بكثير من إقامة علاقة تعادل بين أسماءهم وكلمة قادر وذلك بالمقارنة بالأطفال العاديين .

(١١) دراسة جاكوبسن ، صوفيا جى Jacobson , Sofia G (١٩٩٧) :

هدفت إلى معرفة مدى إمكانية تشكيل صورة الذات باعتبارها وسيلة أساسية لتنظـيم السلوك .

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الأطفال من سن ما قبل المدرسة والمدرسـة الابتدائية (٤ – ٧ سنوات).

اعتمدت الدراسة على أسلوبين لتعزيز سلوكيات الأطفال عن طريق تعـديل مكونـه نظرتهم لصورة ذاتهم (التعزيز السلبى ، التعزيز الإيجابي) .

اعتمدت الطريقة الأولى على (التعزيز السلبى) بخلق موقف سلبى تجـاه صـورة الذات وربطه بسلوكيات معينة لدى الأطفال ، وقد أجريت اختبارات هذا الموقف على سلـسلة من تشكيل السلوك الأخلاقي لدى الطفل .

وقد اعتمدت الطريقة الثانية على (التعزيز الإيجابي) وذلك بتوسيع قدرات الطفل عن صورة ذاته الإيجابية من خلال تشجيعه على أداء بعض الأعمال الغير مرهقة والتى يستطيع الطفل أن ينجزها . وقد خلصت الدراسة إلى أن شكل التعزيز له علاقة قوية بتشكيل صـورة الذات والتى بدورها تؤثر سلبا أو إيجابيا على سلوكيات الأطفال .

(١٢) دراسة وسزينسكا جارموك ، جانينا Uszynska - Jarmoc,Janina (٢٠٠١) :

هدفت إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة (ما هى فكرة الطفل ذى الستة أعوام عن صـورة ذاته – ما هى العلاقة بين صورة الذات للطفل وصورته فى عقول والديه ؟ – ما هى صورة ذات الطفل (الحقيقية – المثالية) فى عقول الآباء ؟.

أظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين تصور الطفل عن ذاته وبين صورة الوالدين عنه، وأنه كلما كان تصور الوالدين لطفلهما أكثر إيجابية كانت صورة ذاته أكثـر وضـوحا وتوافقا، وأكثر تقديرا لصورة ذاته.

(١٣) دراســة دنلــوب ، روزمـــارى ، بيرنــز ، أليــسا Dunlope, Rosemary ,Burns,Alisa (٢٠٠١) :

هدفت إلى إكتشاف الصلة بين صورة الذات وشكل وهيكلــة الأســرة (مطلقــة أو متكاملة) والعلاقة بين الآباء من الجنسين والأبناء فى خلال عشر سنوات من بداية الطــلاق والانفصال بين الوالدين .

شملت عينة الدراسة ٣٧ أسرة من بداية طلاقهم من عام ١٩٨١، مع مقارنتهــا بـــــ (٤١) أسرة طبيعية من نفس العمر والجنس والمستوى الاجتماعى . وكان متوســط عمــر الأطفال بداية من مرحلة المراهقة حتى البلوغ بمتوسط أعمار (١٤,٧ المرحلــة الأولــى)، (١٧,٩ المرحلة الثانية) (٢٤,٩ المرحلة الثالثة) ، تم اللقاء الأول بالمجموعتين عام ١٩٨١ ، ثم اللقاء الثانى ١٩٨٥، ثم اللقاء الثالث عام ١٩٩١ .

اعتمدت الدراسة على مقياس صورة الذات OSIQ ، وقائمة لقياس واجبــات الآبــاء نحو الأبناء PBI .

أظهرت النتائج إدراك الآباء المطلقين بأنهم أقل رعاية من الأسر المترابطة وذلك فى جميع فترات الدراسة – كما لم تظهر النتائج أى دلالات إحصائية بين اخــتلاف خــصائص الأمهات بالنسبة لكلتا المجموعتين – وأن هناك ارتباطا قويا وعلاقة طردية بــين خــصائص مقياس صورة الذات وقائمة واجبات الآباء نحو الأبناء والتى أظهرت دلالات هامــة بالنــسبة لكلا المجموعتين .

(١٤) دراسة نورماندى ليندا، فرودى أنا Norrman,Linda, Frodi, Anna (٢٠٠١) :

هدفت إلى دراسة أهمية العلاقة بين الوضع الاجتماعى للآباء وصورة الــذات لــدى الأبناء .

شملت عينة الدراسة على (١٠٢) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٩– ١١ سنة) مما يعيشون مع والديهم أو اللذين لهم صلة بالأب فقط (الأسر المفككة) .

اعتمدت الدراسة فى أدواتها على استبيان يوضح التعبير عــن أحاســيس ومــشاعر الأطفال عن شكل وأهمية العلاقة بآبائهم ، كما اعتمدت على رسوم توضح شــكل الأســرة ، واستبيان يوضح تصور الذات وعلاقتها بالوضع الاجتماعى بين الأقران والأصدقاء

أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أطفال الآسر المفككة الذين لهم علاقة بآبـــائهم فقط ، إن الأب هو أهم شخصية ذكورية بالنسبة لهم ، وذلك مقارنة بأطفال الأســـر الطبيعيـــة وأن نصف الأطفال الذين على اتصال مع آبائهم فقط (الأسر المفككة) أظهروا رغبتهم بـــأن يكونوا مثل أقرانهم ممن يعيشون فى أسر متكاملة .

كما أظهرت أن الفتيات كن أكثر توافقا لصورة الذات ، والتى صـــنفت بأنهـــا اكثـــر إحساسا بالأمان فى علاقتها بالآباء عن البنين ، وذلك لكلتا المجموعتين (الأســـر المفككـــة ، والأسر الطبيعية) .

(١٥) دراسة ستافستروم كـــارل ، هافلينـــا جـــانيس Stafstorm, Carle, Havlena, Janice (٢٠٠٣) :

هدفت إلى التعرف على خصائص صورة الذات لدى الطفل المصاب بنوبات الصرع (Epilepsy) عن طريق الرسم . على اعتبار أن الصرع هو اضـــطراب مـــزمن يـــرتبط بالعديد من التحديات والاضطرابات النفسية خصوصا لدى الأطفال ، وان رسومات الأطفال لم تستغل بالقدر الكافى كوسيلة للحصول على رؤية عامة وشاملة للقضايا النفسية لدى الأطفـــال المصابين بالنوبات الصرعية .

شملت العينة على (١٠٥ طفل) ممن يعانون من نوبات صراعية تراوحت أعمارهم ما بين (٥ –١٨ سنة) .

اعتمدت الدراسة على تحليل رسم الأطفال لكيفية رؤيتهم لمرضهم ونوبتهم الصرعية .

بتحليل رسومات الأطفال أظهرت النتائج أن هناك اضطرابا شديدا لصورة الذات مـــع عدم الثقة بالنفس وانخفاضا شديدا لتقدير الذات مع الشعور بالعجز والضعف .

كما أظهرت بعض الرسومات أن هناك مؤشرات لوجود أعراض إكتئابية – وبوجـــه عام أظهرت الرسومات أعراض اضطرابات حسية مع وجود بعض التغيرات للقدرة العقليـــة مثل الإرتباك وعدم القدرة على التركيز ، كما انه لا توجد معايير وأوجه ضبط لدى الأطفـــال خلال الرسم ، مما يعنى اختفاء الصورة التكاملية العقلية لدى الأطفال خلال عملية الرسم .

(١٦) دراسة توكوناغـــا هيـــدياكى ، تاناكاميـــشيهارو Takunga, Hideaki, Tanka, Michiharu(٢٠٠٤) :

هدفت إلى التعرف على مدى نمو الوعى بالذات وذلك عن طريق الرغبة فى تعـــديل صورة الذات ، كما هدفت إلى دراسة التوافق بين صورة الـــذات المثاليـــة وصـــورة الـــذات الحقيقية Self-Image and Ideal self - image .

شملت عينة الدراسة (٤٠ طفلا) طبيعيا من سن (٦ ، ٨ ، ١٠) سنوات و (٣٢) من المراهقين ممن يعانون التخلف العقلى بمستوياته الثلاث (بسيط – متوسط – عالى) من سن ١٦ سنة .

أظهرت النتائج انه فيما يتعلق بمضمون نظرتهم لصورة ذاتهم فإن الرغبة فى التكيف الاجتماعى كانت أعلى لدى المراهقين ذوى التخلف العقلى . فى حـــين أظهـــرت النتـــائج أن المهارة والقدرة على التكيف كانت أعلى لدى الأطفال الطبيعيين . وأن توافق صورة الـــذات لدى الطفل الطبيعى كانت وثيقة الصلة بصورة الذات المثالية ، فى حـــين كانـــت أقـــل فـــى المراهقين ذوى التخلف العقلى .

(١٧) دراسة فرانكس شينى ، أماندا Frances - Chini, Amanda (٢٠٠٤):

هدفت إلى التعرف على العلاقات الأسرية وآثارها على التحصيل الدراسى.

تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بـــين (١٠ – ١١ سنة) ومجموعة أخرى من سن (١٤ – ١٥ سنة).

تركزت الدراسة فى أربعة مستويات :-

المستوى الأول : العلاقات التفاعلية بين الأبناء والآباء (التعامل الإيجابي أو السلبى) وكـــذا التفاعل بين كل منهما.

المستوى الثـــانى : دور المدرسة فى العلاقات التعليمية بين الآباء والأبناء (دعم الوالـــدين ، المشاركة الإيجابية الفعالة) .

المستوى الثالث : خصائص شخصية الطفل ، العلاقات الاجتماعية وصورة الذات ، والميل إلى التحصيل الدراسى .

المستوى الرابع : النتائج العقلية للمستوى الدراسى للأطفال (التحصيل الدراسى ، والتكيف الاجتماعى والعلاقات المدرسية) .

خلصت النتائج إلى أن دور المدرسة يكون فعالا بشكل أكبر (فى المستوى الثانى والثالث) من تفعيل العلاقة بين الآباء والأبناء ، وخصائص شخصية الطفل من صورة الذات ، والعلاقات الاجتماعية ، والميل إلى التحصيل وخاصة فى المراحل المبكرة من التعليم الأساسي – للآباء دور فعال فى تعزيز مستقبل التحصيل الدراسى والتكيف الاجتماعى فى المدرسة ، كما أكدت الدراسة على أهمية تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة والمشاركة الإيجابية ودور كلا منهما على التحصيل الدراسى للأطفال .

(١٨) دراسة لبنى سيد نظمى الهوارى (٢٠٠٤) :

موضوعها : " دراسة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفى والإدراك البصرى ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم لدى الأطفال المتخلفين " .

تهدف الدراسة إلى محاولة الكشف عن أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفى (الإعتماد – الإستقلال) عن المجال الإدراكى والإدراك البصرى ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم الأساسية لجان بياجيه لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . لذا استخدمت الباحثة المنهج الامبريقى (شبه التجريبى) لدراسة هذه المتغيرات .

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس من مدرسة الفردوس للتربية الفكرية ، مدرسة الزيتون للتربية الفكرية .

واشتملت العينة على الأطفال الذكور والإناث وتتراوح أعمارهم ما بين (١٠ – ١٤ سنة) ومعدل الذكاء (٥٠ – ٧٠) وهم من فئة التخلف العقلى الخفيف القابلين للتعلم – كانت العينة قوامها (٤٨) تلميذ وتلميذه.

اعتمدت الدراسة على اختيار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ، ط ء إعداد أنور محمد الشرقاوى وسليمان الخضرى .

الاختبار النمائى للإدراك البصرى ، إعداد ماريانا فروستج وآخرون – تعريب وإعداد مصطفى كامل ١٩٩٩ .

مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات للمتخلفين عقليا ١٩٤٦

اختبارات تعلم المفاهيم الأساسية لجان بياجيه للأطفال المتخلفين عقليا إعداد الباحثة .

استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى .

اختبار الذكاء (ستانفورد – بينيه) الصورة ل إعداد محمد عبد السلام أحمد ولـويس كامل مليكه ١٩٨٨.

كشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثلاثى بين الأسلوب المعرفى ، الإدراك البصرى ، مفهوم الذات على تعلم مفاهيم بياجيه لـدى الأطفـال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم .

كما أسفر التحليل الإحصائي عن عدم وجود تأثير للتفاعل الثنائى بين كل متغيـرين على تعلم مفاهيم بياجيه لدى هؤلاء الأطفال .

كما كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقليا المستقلين على المجال الإدراكي فى تعلم مفاهيم بياجيه لصالح المستقلين عن المجال .

(١٩) دراسة شوى شن Choi, Sun (٢٠٠٦):

هدفت على التعرف على مدى فاعليه برنامج إرشادى لتعديل الاضطرابات الـسلوكية للأطفال الذين يعانون التفكك الأسرى مثل (اضطرابات التواصل ، عدم الثقة بالنفس ، عـدم الأمن العاطفى ، الشك والريبة ، خطأ المعتقدات الدينية ، العدوان على الآخر ، اضـطرابات العلاقات الاجتماعية ، وتدنى صورة الذات) .

شملت عينة الدراسة (٢٠ مشاركا) كمجموعة تجريبية ، (٢٠ آخرين) كمجموعة ضابطة ، وتم قياس السلوك قبل التعرض للبرنامج العلاجى وبعده . وقد أقام الباحث دراسـته على خمسة فروض (زيادة التفاهم – استخلاص النتائج والإرشادات المستمدة من اللاهـوت والكتاب المقدس – استعرض بعض الدراسات والأبحاث المشابهة – الإتصال بمراكز التوجيه والإرشاد القائمة على تعديل السلوك – دراسة الخلفية التاريخية لبرامج الإرشـاد والتوجيـه والإطار النظرى لأسباب وآثار التفكك الاسرى) .

اعتمدت الدراسة فى أدواتها على برنامج توجيهى لتدريب المشتركين على كيفية التواصل باستخدام التغيرات اللفظية وغير اللفظية ، برنامج تدريبى لزيادة الوعى ودراسة الانجيل ، دليل (Myers - Brilis (MBTI / مشاهدة الأفلام ، القراءة ، العلاج بالرسم ، التعبير عن الغضب ، الألعاب الجماعية .

بالنسبة لتدنى صورة الذات وتقدير الذات : قيمت المجموعة التجريبية أنفسهم بدرجات أكثر قبل التدريب مما يوحي بتدنى صورة الذات ، أما بعد التدريب زاد الوعى بأهمية صورة الذات ومدى تأثيرها على العلاقات الاجتماعية والاستبصار بأهمية تبادل الحب مما أسفر عن نتائج إيجابية لإحترام وتقبل الذات بدرجة كبيرة ، الأم الذى كان له تأثير إيجابى على تكوين صورة الذات الإيجابية ، وقد ارجع الباحث سبب آخر لذلك أن المجموعة التجريبية قد تمكنت من التغلب على العديد مما يعانونه من مشاكل وزيادة قدرتهم على تخطى الصعوبات التى تواجههم .

تعقيب عام على البحوث والدراسات التى تناولت صورة الذات بالدراسة والتعديل:

من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة اتضح للباحثة قلة الدراسات والبحوث التى تناولت صورة الذات بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا لذلك أتجهت الباحثة لعرض الدراسات والبحوث التى تناولت صورة الذات بالنسبة للأطفال المعاقين والعاديين.

وفى ضوء تنوع البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحثة التعقيب عليها وذلك من خلال:

١- الموضوع والهدف:

فبالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة بشكل عام وجد أنها تنوعت تنوعا كبيرا سواء من حيث الموضوع أو الأهداف، فنجد أن البحوث والدراسات السابقة قد تناولت تعديل مفهوم الذات السالب لدى الأطفال المعاقين عقليا كما بدراسة كل من على سبيل المثال لا الحصر دراسة رايت – كودن Wright, Cowden (1986)، جيل GILL (1988)، كاستاجنو Castagno (1991)، لونج Long (1995)، ونجد أيضا بعض الدراسات والبحوث السابقة تناولت الصلة بين صورة الذات وشكل هيكلة الأسرة والعلاقة بين الأباء والأبناء وأثرها على صورة الذات كما بدراسة كل من على سبيل المثال لا الحصر دراسة: دنلوب، روزمارى،

بيرنز، أليس Dunlope,Rosemary,Burns,Alisa (2001)، نورماندى لندا، فوردى انـــا Norman,Linda,Fordi,Anna (2001)، شوى صن Choi,Sun (2006).

٢- العينة:

أ- من خلال حجم العينة: فقد جاءت أحجام العينة متباينة:

فهناك دراسات تناولت أعداد متوسطة كما بدراسة: عزة محمد صديق (١٩٩٦) حيث استخدمت (٣٥٥) فردا، حسام اسماعيل هيبة (١٩٨٣) حيث استخدم (٢٦١) فردا، ودراسات أخرى تناولت أعدادا صغيرة كما بدراسة كل من: اوتنباشر Ottenbacher (1981)، حيــث استخدم (٣١) فردا، بارنيس وسميتس Barnes, Smeets (1996) حيث استخدم (٢٤) طفلا.

ب- من حيث جنس العينة:

ففي البحوث والدراسات السابقة هناك دراسات تناولت الجنسين معا كما بدراسة: حسام اسماعيل هيبة (١٩٨٣)، نورماندى لنــدا، فــرودى آنـــا Norman,Linda,Fordi,Anna (2001)، ودراسات أخرى تناولت الذكور فقط كما بدراسة كاســتاجنو Castagno (1991)، لـــــــونج Long (1995)، توكوناغـــــا هيـــــــدياكى، تاماكـــــــا، ميـــــــشهارو Takago,Hideaki,Tanka,Michiharu (2004)، ودراسات أخرى تناولت الإنـــاث فقــط كما بدراسة كل من : علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩١).

ج- من حيث اعمار أفراد العينة:

وجد ان هناك تباين فى اختيار أعمار أفراد العينة وذلك كما يلى:

وجد ان لكل دراسة عمر أفرادها الزمنى محدد لعينتها ومختلف عن باقى الدراســات الأخرى فعلى سبيل المثال لا الحصر كما بدراسة كل من: جيل Gill (1988) حيث تراوحت أعمار العينة فيما بين (٣ – ٦) سنة، لبنى سيد نظمى الهــوارى (٢٠٠٤) حيــث تراوحــت أعماره العينة فيما بين (١٠ – ١٤) سنة، أوتنباشر Ottenbacher (1981) حيث تراوحــت أعمار العينة فيما بين (١١ – ٢٢) سنة.

٣- أدوات الدراسة المستخدمة:

وجد أيضا ان هناك تباين فى اختيار أدوات الدراسة، وذلك كما يلى:

على سبل المثال لا الحصر كما بدراسة: كاستاجنو Castagno (1991) حيث استخدم مقياس مفهوم الذات ل مارتنك Martinek، ومقياس مفهوم الذات ل كاتى Catty، كما تم إجراء اختبار اللياقة البدنية يتكون من خمس تمرينات، دراسة بيريل اسبيجو Peral Aspejo,A (1992) حيث استخدم استبيان صورة الذات مصفوفة معيار الأم لأبنائها ومدى إساءتها لهم، كما تم مناقشة العديد من الأضطرابات أثناء المقابلات الشخصية مثل صورة الذات، الإيذاء الجسدى والنفسى، اضطرابات السلوك والإنجاز الدراسى، تقارير من المعلمين التربويين القائمين على أمر الأطفال، دراسة لونج Long (1995) تم تطبيق مقياس Biers Harris لمفهوم الذات، تطبيق مقياس تقدير الطفل لسلوكه الدراسى من خلال المعلم، دراسة عزة محمد صديق (١٩٩٦) استخدمت مقياس مفهوم الذات، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الراشدين، مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى.

٤- نتائج الدراسة:

ففى البجوث والدراسات السابقة أكدت النتائج على أن الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لديه شعورا أقل بتقدير الذات عن الطلاب العاديين ووجود علاقة قوية بين مفهوم الذات وسلوك الطالب المدرسى كما بدراسة: لونج Long (1995)، بارنيس وسميتس Barnes, Smeets (1996)، توكوناغا هيدياكى، تاناكا ميشهارو Takungo,Hideaki,Tanaka,Michiharu (2004)، وكذلك اكدت النتائج على إمكانية تنمية صورة الذات

بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا كما بدراسة كاستاجنو Castagno (1991)، علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩١)، أوتنباشر Ottenbacher (1981)، دراسة رايت - كودن Wright,Cowden (1986)، جيل Gill (1988)، أكدت النتائج على ان هناك علاقة قوية بين تصور الطفل عن ذاته وبين صورة الوالدين عنه وكذلك اكدت على ان هناك صلة وثيقة بين صورة الذات وهيكلة الاسرة (مطلقة - متكاملة) كما بدراسة كل من: نورماندى لندا، فرودى آنا Norman,Linda,Fordi,Anna (2001)، وسزينسكا جارموك، جانينا

Uszynska – Jarmoc,Janina (2001)، فرانسيس شيني، أماندا – Frances Chini,Amanda (2004).

رابعا: فروض الدراسة:

فى ضوء الإطار النظرى ونتائج الدراسة السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلى :

١- لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة والجنس والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العيتة فى القياس البعدى لكل من جوانب صورة الذات الأسرية المستخدم فى الدراسة.

٢- لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة والجنس او النوع والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها افراد العينة فى القياس التتبعى لكل من جوانب صورة الذات المشار إليها.

٣- لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة والجنس والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس البعدى لكل من جوانب صورة الذات المدرسية المستخدم فى الدراسة.

٤- لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة والجنس أو النوع والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس التتبعى لكل من جوانب صورة الذات المشار إليها.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

تمهيد :

تتناول الباحثة في هذا الفصل المنهج المستخدم في الدراسة ، عينة الدراسة موضحة كيفية اختيارها ثـم الأدوات المستخدمة فيها ، ومبررات إستخدامها ، الثبات والصدق، ومجالات الدراسة، كما تتعرض للأسـاليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ، ثم عرض الإجراءات التطبيقية للدراسة الميدانية .

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى بصورتيه القياسية (القبلى والبعـدى) بالنـسبة لأى مـن المجموعتين التجريبية والضابطة والمقارنة ما بين المجموعتين من حيث كل المتغيرات موضع الإهتمام مـع مراعاة تجانس المجموعات المتناظرة من حيث المتغيرات الوسيطة كالذكاء، والعمـر الزمنـى، والمـستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة.

عينة الدراسة :

تم التطبيق على عينة من الأطفال ذوى الإعاقـة العقلية البسيطة.

١- مصادرها:-

تم الحصول على هذه العينة من الطلاب المقيدين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق محافظة الشرقية.

٢- طرق اختيارها :-

لقد تم اختيار العينة بطريقة العينة القصدية وقد بلغ حجم العينة (٤٠) طالبـا وطالبـة مقسمين إلى مجموعتين(٢٠) و (٢٠) طالبا وطالبة

ويتراوح أعمارهم ما بين (٩/٧، ١٢/١٠) سنة.

وقد قامت الباحثة بمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغيـرات الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وفيما يلي توضيح لذلك:

ـ تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث درجة الذكاء، قبل تطبيق البرنامج:

جدول (١)

نتائج تحليل التباين البسيط لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، فى الذكاء

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	دلالة " ف " التجريبية
بين المجموعتين	٠,٦٢٥	١	٠,٦٢٥	٠,٣٣٨	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعتين	٧٠,٣٥٠	٣٨	١,٨٥١		

ويتضح من الجدول (١) أن النسبة الفائية لتباين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، فى الذكاء ، غير دالة إحصائياً، مما يؤكد تجانس المجموعتين من حيث الذكاء ، قبل تطبيق البرنامج العلاجي.

ـ تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي، قبل تطبيق البرنامج:

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين البسيط، لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في المستوى الاجتماعي الاقتصادي

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	دلالة " ف " التجريبية
بين المجموعتين	١,٢٢٥	١	١,٢٢٥	١,٩٦٠	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعتين	٢٣,٧٥٠	٣٨	٠,٦٢٥		

ويتضح من الجدول (٢) أن النسبة الفائية لتباين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، فى المستوى الاجتماعي الاقتصادي غير دالة إحصائياً ، مما يؤكد تجانس المجموعتين من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، قبل تطبيق البرنامج العلاجي .

ــ تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن، قبل تطبيق البرنامج :

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين البسيط ، لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، فى السن

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	دلالة " ف " التجريبية
بين المجموعتين	٠,٤٠٠	١	٠,٤٠٠	٠,٥٦٩	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعتين	٢٦,٧٠٠	٣٨	٠,٧٠٣		

ويتضح من الجدول (٣) أن النسبة الفائية لتباين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، فى السن غير دالة إحصائياً ، مما يؤكد تجانس المجموعتين من حيث السن ، قبل تطبيق البرنامج العلاجي .

ويتضح من كل ما سبق أن المجموعتين التجريبية والضابطة، متجانستان من حيث: الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي، والسن، وذلك قبل تطبيق البرنامج. مما يعني أن التغيرات العلاجية الحاصلة بعد تطبيق البرنامج، يمكن ردها إلى تأثير البرنامج العلاجي.

٣- خصائص العينة :-

أ- شروط العينة : وقد حددت الباحثة الشروط الآتية :-

١- أن يكون من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

٢- أن يكون العمر الزمنى للأطفال المفحوصين من (٩/٧، ١٢/١٠) سنة .

٣- أن تشمل العينة كلا الجنسين (ذكور – إناث).

ب- حجم العينة :-

وبناء على ما سبق تم تطبيق البحث على (٤٠) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٩/٧، ١٢/١٠) سنة مقسمين إلى مجموعتين

جدول رقم (٤) يوضح توزيع العينة وفقاً للجنس

الجنس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع	دلالة الفروق
	ذكور	اناث	ذكور	اناث		
العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠	١,٠٠٠

مستوى الدلالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي:

تشير النتيجة إلى عدم وجود فروق جوهرية وأن "ت" غير دالة عند أى مستوى حيث أن نتيجة ت المحسوبة أقل بكثير من قيمة ت الجدولية .

الأمر الذى يمكننا من اعتبار أن المجموعتين متماثلتين فى متغير السن.

حدود الدراسة " مجالات التطبيق "

١- المجـــال البشـــري :

تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال ذوى الإعاقـــة العقلية البسيطة ممـــن تتـــراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩/٧، ١٠ /١٢) سنة.

٢- المجال المكاني :

تم تطبيق الدراسة بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق محافظة الشرقية.

٣- المجـــال الزمني :

تم تطبيق البرنامج على مدى خمسة اشهر في الفترة الزمنية من ٢٠١٠/٢/١م إلـــى ٢٠١٠/٦/٣٠م ، بواقع أربع جلسات أسبوعيا، فيصبح مجمـــل عـــدد الجلـــسات ٨٠ جلـــسة بالإضافة إلى الجلسة الختامية ، على أن يتراوح زمن كل جلسة ما بـــين (٣٠ – ٩٠) دقيقـــة حسب الفنيات المستخدمة فى كل جلسة.

الدراسة الإستطلاعية و تحديد أدوات الدراسة:

١- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة على عينـــة من الأطفـــال ذوى الإعاقـــة العقليـــة البسيطة وذلك بهدف :

١- تحديد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الـــضابطة) وبحيـــث تتماثـــل خصائص العينتين.

٢- إعداد أدوات الدراسة.

٣- اختبار أدوات الدراسة، والتأكد من صلاحيتها للقياس.

شملت أدوات الدراسة ما يلى :-

١- مقياس صورة الذات الأسرية والمدرسية المصور للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم (إعداد الباحثة).

٢- استمارة دراسة الحالة (إعداد الباحثة).

٣- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) تعريب وإعداد (لـويس كامـل مليكة، ١٩٨٨).

٤- مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى إعـداد (محمـد بيـومى خليـل، ٢٠٠٣).

٥- البرنامج الإشادى لتنمية كل من الذات الأسرية والمدرسية لعينة من الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم (إعداد الباحثة).

أولا: مقيـاس صـورة الـذات الأسـرية والمدرسـية المـصور للأطفـال المعـاقين عقليـا فئـة القابلين للتعلم (إعداد الباحثة):

أ- مبررات إعداد المقياس:

١- لم تتمكن الباحثة من العثور على مقياس يقيس صورة الذات بشكل مباشر إذ أن أغلب ما تم الإطلاع عليه يقيس مفهوم الذات وليس صورة الذات للأطفال العاديين فقـط دون المعاقين عقليا.

٢- إعداد أداة سيكومترية تقيس صورة الذات بطريقة كمية مقننة ومنظمة للحصول علـى بيانات يمكن تحليلها بصورة إحصائية، وفى أقصر وقت ممكن.

٣- حتى تتمكن الباحثة من تحديد الفنيات المستخدمة فى البرنامج العلاجى التـى تتناسـب وتنمية صورة الذات حسبما يحدده مقياس صورة الذات ووفقا لوجهة نظر الباحثة فـى تناولها لصورة الذات بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا.

ب- خطوات إعداد المقياس:

١- إعداد الصورة الأولية للمقياس:

لإعداد الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

- الأطلاع على الأطار النظرى للدراسة الحالية والدراسات السابقة التى تناولت دراسة صورة الذات بالنسبة للأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال المعاقين عقليا بصفة خاصة.
- إستعراض بعض الإختبارات والمقاييس التى استهدفت تقييم الذات لدى العاديين بصفة عامة، والمعاقين بصفة خاصة، ومن هذه المقاييس ما يلى:

- مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات للمتخلفين عقليا (١٩٤٦).
- مقياس مفهوم الذات " عادل الأشول" (١٩٨٤).
- مقياس تنسى لمفهوم الذات " وليم فيتس" (١٩٨٥).
- التحليل الأكلينكى لبعض الإستجابات لصورة الذات لإختبار تفهم الموضوع (C. A. T) Children's Apperception Test.
- مقياس مفهوم الذات "منتصر علام" (٢٠٠٤).
- مقياس مفهوم الذات المصور للأطفال " إبراهيم قشقوش".
- اختبارات الشخصية السوية "سيد محمد غنيم" (١٩٦٤).

- تجميع صور ومجسمات ونماذج من البيئة التى يعيش فيها الطفل تعبر عن تنمية صورة الذات الأسرية والذات المدرسية بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا.
- وضع المقياس فى صورته الأولية وتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل كعينة استطلاعية.

٢- وصف المقياس:

يتكون المقياس فى صورته الأولية من متغيرين أساسيين ينقسم كل منهما إلى ثلاثة بنود فرعية:

صورة الذات الأسرية (كفاءة الذات الأسرية، علاقته بوالديه، علاقته بأخوته)، صورة الذات المدرسية(كفاءة الذات المدرسية، علاقته بالمدرسين والمشرفين، علاقته بزملائه). تم صياغة (١٢٠) عبارة روعى فيها الشروط الواجب توافرها فى صياغة عبارات المقاييس على أن يكون كل متغير من متغيرات المقياس يحتوى على (٦٠عبارة)، كل عبارة مرفقة بصورتين من الرسوم الكرتونية بحيث تصور إحداهما وصفا موجبا عن الذات، وتصور الثانية وصفا سالبا عن الذات ويطلب من الطفل أن يحدد أى الصورتين تشبهه كثيرا، ويطلب

من الطفل إبداء الرأى فيما إذا كانت الصورة تشبهه ام لا بحيث يجيب الطفل بواحدة من أجابتين نعم او لا.

وبعد إجراء الدراسة الإستطلاعية قامت الباحثة بحذف وتعديل وصياغة بعض العبارات التى لم يستوعب معناها افراد العينة أو العبارات التى كانت تحمل أكثر من معنى، كذلك وجدت الباحثة انه من الأفضل تبسيط بعض البنود وإستخدام اللهجة العامية بدلا من الفصحى حتى يستطيع الطفل إستعابها بصورة أفضل.

٣- الثبات والصدق:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياسها على النحو التالى، استخدمت الباحثة أسلوبين لقياس صدق الاختبار وهما :

أ) صدق المقياس :

تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الخاصة بكل بند من بنود الاختبـــار والدرجـــة الكلية للإختبار وكانت معاملات الإرتباط مقبولة .

جدول (٥)

الارتباط بين عبارات المقياس

البعد	معامل الارتباط					
	س١	س٢	س٣	م١	م٢	م٣
س١	١	*٠,٣٥٢	٠,١٨٥	٠,١٢٧	٠,٢٠٢	**٠,٤٤٧
س٢	*٠,٣٥٢	١	٠,٢٧٢	٠,٠٧٦	٠,٢٧٩	٠,٠٥٩
س٣	٠,١٨٥	٠,٢٧٢	١	٠,٢٧٣	**٠,٦١٣	٠,٠٥٠
م١	٠,١٢٧	٠,٠٧٦	٠,٢٧٣	١	٠,٢١٦	٠,٠٧٤
م٢	٠,٢٠٢	٠,٢٧٩	**٠,٦١٣	٠,٢١٦	١	٠,١٢٤
م٣	**٠,٤٤٧	٠,٠٥٩	٠,٠٥٠	٠,٠٧٤	٠,١٢٤	١

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستو ى ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين كل من: س١ ، س٢
- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين كل من: س١ ، م٣ ، س٣ ، م٢

في حين لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين باقي العبارات.

جدول (٦)

الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط		
	الذات الأسرية	الذات المدرسية	صورة الذات
الذات الأسرية	١	٠,٢٩٩	٠,٥٨٩**
الذات المدرسية	٠,٢٩٩	١	٠,٥٨٣**
صورة الذات	٠,٥٨٩**	٠,٥٨٣**	١

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستو ى ٠,٠١

وفيما يتعلق بالعلاقة الإرتباطية بين معاملات الإرتباط والدرجة الكلية للمقياس فقد أوضحت التحليلات الإحصائية كما يشير جدول (٣) إلى وجود علاقة إرتباطية عند مستوى معنوية ٠,٠١ بين كل من الذات الأسرية والذات المدرسية من ناحية وصورة الذات من ناحية أخرى.

ب) حساب ثبات المقياس : وذلك من خلال:

أسلوب إعادة التطبيق: للتطبيق على عينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة مقسمين إلى (١٠) من الذكور، (١٠) من الإناث بفاصل زمني بين التطبيقين لم يتجاوز خمسة عشرة يوماً.

هذا وقد بلغ معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى بطريقة معادلة بيرسون من القيم الخام وبلغت ٠,٨٩ .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد تقنين مقياس صورة الذات الأسرية والذات المدرسية للأطفال المعاقين عقليا من خلال الصدق والثبات بالطرق المختلفة تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس الصالحة للتطبيق حيث أصبح عدد العبارات المنتقاة (٥٠ عبارة) مقسمة إلى (٢٥ عبارة) لكل متغير من متغيرات المقياس، وكل عبارة مرفقة بصورتين أحداهما تمثل الصورة الإيجابية للذات والأخرى تمثل الصورة السالبة وعلى الطفل أن يختار أى الصورتين تشبهه.

كيفية إجراء المقياس:

وضع المقياس كى يستخدم بطريقة فردية بواسطة الباحثة بداخل حجرة هادئة صغيرة تقع بعيدا عن أية مثيرات يمكن أن يترتب عليها صرف أنتباه الطفل عن عملية الإجراء وتحتوى هذه الحجرة على منضدة صغيرة ومقعدين.

ويتم تجهيز موقف الإختبار بحيث يجلس الطفل فى مواجهة الباحثة وتوجد بينهما المنضدة الصغيرة وتدير الباحثة حوارا مع الطفل بهدف تخليص الطفل مما قد يوجد لديه من خوف او شعور بالغربة بحيث تطمئن الباحثة فى نهاية هذا الحوار الى بدء احساس الطفل بالأمان ووجود نوع من الألفة بينهما.

ثم تبدأ الباحثة فى الحديث إلى الطفل قائلة:

هذه لعبة يشترك فيها ولدان، انا عاوزاك تسمع كويس الحدوته اللى هاحكيها ... وبعدين تقولى انت زى مين فيهم؟

ثم تفتح الباحثة كراسة أسئلة الأختبار على البند رقم (١) وتقرأ كلا من العبارتين اللتين تصفان ما يجرى فى الصورتين الخاصتين بهذا البند، مشيرة فى كل حالة إلى صورة الولد الذى تتحدث عنه العبارة أى تشير بأصبعها إلى الولد الذى يعنيه عندما يقول "الولد ده ......"

وينبغى على الباحثة فى هذه الخطوة أن تكون يقظة... بحيث تكون نبرة صوتها وطريقة ألقائها لكل من العبارتين واحدة او متماثلة (محايدة) بالنسبة للصورتين ختى تتجنب امكانية الإيحاء للطفل بماهية العبارة المقبولة اجتماعيا او غير المقبولة اجتماعيا من بين العبارتين وفى نهاية القاء الباحثة تسأل الطفل.. انت زى مين فيهم؟

عقب إستجابة الطفل أو اجابته على السؤال السابق، تقوم الباحثة بشكر الطفل- مع ضرورة أن تتقبل الباحثة إستجابة الطفل بطريقة لا تنم عن تقييم أو تقدير من نوع ما.

وفى حالة اذا لم يستطع الطفل الإجابة لسبب أو لآخر، يكون على المختبر فى هذه الحالة أن يعيد سؤال المفحوص:

ورينى .... انت زى مين فيهم؟

عندما يشير الطفل فى هذه الحالة الأخيرة إلى الصورة التى أنتهت الباحثة لتوها من قراءة الوصف الخاص بها ينبغى على الباحثة أن تقول:

استنى...اسمع القصة كلها.... وبعدين قوللى... انت زى مين فيهم؟

وبهذه الطريقة تتنقل الباحثة من بند إلى آخر... ويذكر للطفل فى كل مرة ، ودى حدوتة ثانية.

إذا شعرت الباحثة أن الطفل أصبح متعبا أو خفت حماسته أو ضعفت قدرته على تركيز الأنتباه بحيث يتبين لها أن الطفل أصبح غير قادر على مواصلة الإختبار والإنتباه والإنتهاء منه فى جلسة واحدة يمكن أن يجرى الأختبار فى جلستين منفصلتين.

نظام تقدير الدرجات:

يحصل الطفل على درجة واحدة عندما يختار الاستجابة الأكثر ايجابية بالنسبة لكل بند من بنود المقياس، ويحرم الطفل من الدرجة الخاصة بالبند عندما يختار الإستجابة الأقل إيجابية (السالبة) بالنسبة لهذا البند او ذاك من بنود المقياس ، وتتألف الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل فى هذا المقياس من حاصل جمع الأستجابات الإيجابية التى حققها الطفل.

وفيما يلى بيان العبارات المتضمنة فى المقياس ووجهة التقدير الخاصة بكل منها:

أولا: صورة الذات الأسرية:-

١- (-) الولد ده مش بيعرف يرتب حجرة نومه بنفسه.

(١) الولد ده بيعرف يرتب حجرة نومه بنفسه.

٢- (-) الولد ده مش بيحب الترتيب والنظام.

(١) الولد ده يحب الترتيب والنظام.

٣- (-) الولد ده بيتفرج على التليفزيون بصوت عالى مرتفع.

(١) الولد ده بيتفرجع على التليفزيون بصوت منخفض وفى هدوء.

٤- (١) الولد ده بيكون مؤدب إذا زارهم حد فى البيت.

(-) الولد ده مش بيكون مؤدب إذا زارهم حد فى البيت.

٥- (-) الولد ده دايما يشاغب ويحب يضايق اللى حوليه.

(١) الولد ده هادى ومطيع.

٦- (١) الولد ده بيكون مبسوط وسعيد فى المناسبات إللى بتجمع الأسرة.

(-) الولد ده مش بيكون سعيد فى المناسبات إللى بتجمع الأسرة.

٧- (١) الولد ده دايما يحب يساعد أى حد فى أسرته.

(-) الولد ده مش بيحب يساعد أى حد فى أسرته.

٨- (١) الولد ده ما بيكسرش اللعب والحاجات فى البيت.

(-) الولد ده بيكسر لعب وحاجات كتير.

٩- (-) الولد ده بيبقى مش مبسوط لما يكون بين أفراد أسرته.

(١) الولد ده بيبقى سعيد/ مبسوط لما يكون بين أفراد اسرته.

١٠- (-) الولد ده أمه بتزعل منه كتير.

(١) الولد ده أمه مبسوطه منه.

١١- (١) الولد ده بيحب يساعد أمه فى شغل البيت.

(-) الولد ده مش بيحب يساعد أمه فى شغل البيت.

١٢- (١) الولد ده بيسمع كلام أمه.

(-) الولد ده مش بيسمع كلام امه.

١٣- (-) الولد امه بتساعده يأكل.

(١) الولد ده بيحب ياكل لوحده.

١٤- (-) الولد ده امه بتساعده يلبس.

(١) الولد ده بيحب يلبس لوحده.

١٥- (١) الولد ده ابوه مبسوط منه.

(-) الولد ده أبوه بيزعل منه كتير.

١٦- (-) الولد ده دايما بيخاف من أبوه.

(١) الولد ده مش بيخاف من ابوه.

١٧- (١) الولد ده أبوه بيحب ياخده معاه لما يزور أصحابه.

(-) الولد ده أبوه مش بيحب ياخده معاه.

١٨- (١) الولد ده بيسمع كلام ابوه.

(-) الولد ده مش بيسمع كلام أبوه.

١٩- (-) الولد ده أخواته بيسخروا منه وبيضحكوا عليه.

(١) الولد ده أخواته بيحبوه ويعطفوا عليه.

٢٠- (١) الولد ده أخواته بيساعدوه فى عمل الواجب .

(-) الولد ده اخواته مش بيساعدوه فى عمل الواجب.

٢١- (-) الولد ده بيعمل دوشه واخواته بيذاكروا.

(١) الولد ده بيتحرك بهدوء عشان اخوه نايم.

٢٢- (-) الولد ده بيتخانق كتير مع اخواته.

(١) الولد ده مش بيتخانق مع اخواته.

٢٣- (١) الولد ده بيحب يلعب مع اخواته.

(-) الولد ده مش بيحب يلعب مع أخواته.

٢٤- (-) الولد ده بيخاف من اخواته عشان بيضربوه.

(١) الولد ده مش بيخاف من اخواته.

٢٥- (-) الولد ده مش بيسمع كلام اخواته الاكبر منه.

(١) الولد ده بيسمع كلام اخواته الاكبر منه.

ثانيا: صورة الذات المدرسية:-

٢٦- (١) الولد ده بيرمى القاذورات فى سله المهملات بالفصل.

(-) الولد ده بيرمى القاذورات فى الفصل.

٢٧- (١) تلاميذ بينزلوا السلالم فى هدوء.

(-) تلاميذ بينزلوا سلم المدرسة فى فوضى وازعاج.

٢٨- (١) الولد ده بيحب يروح المدرسة.

(-) الولد ده مش بيحب يروح المدرسة.

٢٩- (١) الولد ده بيهتم بعمل واجبات المدرسة.

(-) الولد ده دايما بيهمل واجباته المدرسية.

٣٠- (١) الولد ده بيحب يشارك فى الألعاب المدرسية.

(-) الولد ده مش يتفرج على الالعاب المدرسية.

٣١- (-) الولد ده ساعات يبان مبهدل ومش نظيف فى المدرسة.

(١) الولد ده فى المدرسة يبان دايما نظيف.

٣٢- (-) الولد ده فى المدرسة مش مؤدب.

(١) الولد ده فى المدرسة يبان مؤدب وهادى.

٣٣- (١) الولد ده شاطر فى المدرسة.

(-) الولد ده مش شاطر فى المدرسة.

٣٤- (١) التلاميذ بيقروا فى مكتبة المدرسة بهدوء.

(-) الولد ده بيصفر بالصفارة فى مكتبة المدرسة.

٣٥- (١) الولد ده بيتكلم مع مدرسه بأسلوب لائق ومحترم.

(-) الولد ده مش بيتكلم بأسلوب لائق مع مدرسه.

٣٦- (١) الولد ده بيحب مدرسه ينادى عليه.

(-) الولد ده بيضايق لما مدرسه ينادى عليه.

٣٧- (-) الولد ده المدرسين مش بيحبوه.

(١) الولد ده المدرسين بيحبوه.

٣٨- (١) الولد ده مهتم بسؤال المعلم ويجيب عليه.

(-) الولد ده لا يلتفت للمعلم ولا يهتم بكلامه.

٣٩- (١) التلاميذ يسمعوا بإهتمام شرح المعلم.

(-) التلاميذ لا ينتبهون لشرح المعلم.

٤٠- (١) الولد ده بيفهم المعلم عاوز أيه.

(-) الولد ده مش قادر يفهم مدرسه عاوز أيه.

٤١- (١) الولد ده بيحب يتكلم مع مدرسيه.

(-) الولد ده مش بيحب يتكلم مع مدرسيه.

٤٢- (-) الولد ده مش بيحب يلعب مع أصحابه فى المدرسة.

(١) الولد ده بيحب يلعب مع أصحابه فى المدرسة.

٤٣- (١) الولاد والبنات بيكلموا الولد ده.

(-) الولاد والبنات مش بيكلموا الولد ده.

٤٤- (١) ولاد وبنات كتير بيحبوا يلعبوا مع الولد ده.

(-) ماحدش بيحب يلعب مع الولد ده.

٤٥- (١) الولد ده بيعرف يطلب التليفون ويتكلم مع اصحابه.

(-) الولد ده مابيعرفش يطلب التليفون ويتكلم فيه.

٤٦- (١) الولد ده بيدى صاحبه حتة شيكولاته.

(-) الولد ده مش بيحب يدى صاحبه حتة شيكولاته.

٤٧- (-) الولد ده بيتخانق كتير مع اصحابه.

(١) الولد ده مش بيتخانق مع أصحابه.

٤٨- (١) الولد ده بيحب الولاد يلعبوا معاه بلعبه.

(-) الولد ده مش بيحب حد يلعب معاه بلعبه.

٤٩- (١) الولد ده له أصحاب كتير.

(-) الولد ده ملوش اصحاب.

٥٠- (١) الولد ده بيحب يزور أصحابه.

(-) الولد ده مش بيحب يزور أصحابه.

ثانيا- استمارة دراسة الحالة:

وهى إستمارة تشتمل على مجموعة من البيانات تغطى كافة جوانب حياة الطفل مما يتيح لما يطبقها أن يحصل على معلومات كافية يمكن من خلالها دراسة الحالة فى بعديها الماضى والحاضر وتشتمل البيانات الخاصة لكل طفل على البنود التالية:

- البيانات الأولية عن الطفل.
- معلومات عن أسرة الطفل.
- التاريخ الأسرى للطفل.
- التاريخ التعليمى للطفل.
- التاريخ التشخيصى للطفل.

- سلوك الطفل العام.
- تكيفه مع المدرسة ومدرسيه.

وقد قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظرى والدراسات السابقة عند إعداد استمارة دراسة الحالة، وكذلك الإطلاع على الأستمارات التى تم استخدامها فى الدراسات السابقة ومنها أستمارة دراسة الحالة (١٩٩٢) إعداد صفاء غازى، استمارة دراسة (٢٠٠٠) إعداد محمد خطاب، استمارة جمع البيانات الأولية للطفل(٢٠٠٦) إعداد ميادة على أكبر.

ثالثا- مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) تعريب وإعداد: لويس كامل مليكة، ١٩٩٨):

يعد مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء من أكثر مقاييس الذكاء انتشارا وأوسعها استخداما نظرا للقدرة العالية على التمييز بين المستويات المرتفعة والمنخفضة من القدرات العقلية والمعرفية للأطفال والراشدين على السواء. هذا وتستند الصورة الرابعة إلى نموذج للقدرات المعرفية من ثلاث مستويات:

(١) العامل العام(**g**): وتشير البحوث إلى أنه أصدق منبئ عن الأداء المعرفى العام.

(٢) القدرة المتبلورة والقدرات السائلة – التحليلة والذاكرة قصيرة المدى.

(٣) يشتمل المستوى الثالث على عاملين من عوامل القدرات المتبلورة هما: الإستدلال اللفظى والاستلال الكمى، وعلى عامل ثالث من عوامل القدرات السائلة – التحليلية وهو الاستدلال التجريدى / البصرى.

ويشتمل كل عامل على عدد من الاختبارات على النحو التالى:

أ- الاستدلال اللفظى **Verbal Reasoning**

ويشمل اختبارات: المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية

ب- الاستدلال التجريدى/ البصرى: **Abstract / Visual / Reasoning**

ويشمل: تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثنى الورق.

ج- **الاستدلال الكمى: Quantitative Reasoning**

ويشمل الاختبار الكمى، وسلاسل الإعداد، وبناء المعادلات.

د- **الذاكرة قصيرة المدى: Short- term Memory**

وتشمل: تذكر الخرز، تذكر الجمل، إعادة الأرقام، تذكر الأشياء.

وبذلك يمكن أن تعطى الصورة الرابعة عن الفرد درجة مركبة، وهى تقابل ما يعرف بمصطلح نسبة الذكاء ودرجة لكل من المجالات الأربعة، بالإضافة إلى درجة لكل اختبار فرعى من الاختبارات السابقة الذكر، وبذلك يمكن رسم صفحة نفسية معرفية، توفر فرصة للتوصل إلى تقييم الوظائف المعرفية ومهارات تشغيل المعلومات لدى المفحوص (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨، ص ص ١٥٣: ١٥٤).

كما أن هذه الصورة تناسب الأطفال المعاقين عقليا سواء بصورتها الحالية أثناء التطبيق ، أو بعد إجراء بعض التعديلات أثناء التطبيق، بما يتناسب مع العينة من هؤلاء الأطفال، بما يحقق التشخيص الدقيق للقدرات المعرفية لهم، وذلك بفضل ما يتمتع به المقياس من مرونة، وتصحح الصورة العربية من المقياس فى ضوء الحصول على درجة عمرية معيارية لكل اختبار، ومن ثم إيجاد درجة عمرية معيارية مجالية لكل مجال من المجالات الأربعة، وبالتالى الحصول على درجة مركبة عامة تحدد أداء الفرد العقلى والمعرفى.

تقنين المقياس:

قام لويس مليكة (١٩٩٨) بتقنين المقياس بعد ترجمته، وإجراء بعض التعديلات عليه ليصلح المقياس للتطبيق على البيئة العربية، ولذلك فقد اعتمد على عينة مصرية مكونة من مجموعتين كبيرتين:

- **المجموعة الأولى:** من سنتين إلى ٢٩ سنة – ١١ شهرا – ١٥ يوما، وعددها ٢٤٠٨ فردا منهم ١٢٥٢ ذكرا ، ١١٥٦ أنثى.
- **المجموعة الثانية:** من سن ٢٩ سنة – ١١ شهرا – ١٥ يوما إلى ما فوق السبعين وعددها ٦٤٤ فردا من الجنسين، كما كان فى العينة من فئات عمرية متعددة ومن محافظات متعددة أيضا.

وبذلك أصبح العدد الكلى لمجموعة التقنين هو ٣٠٢٥، وقام معد المقياس بإعداد الجداول المعيارية فى ضوء تلك العينة أيضا.

ثبات المقياس:

تشير النتائج المبدئية إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع نسبيا عند استخدام معادلة " كودر ريشار دستون ٢٠"، فقد تراوحت معادلات الثبات من **(82,)** لتذكر الأرقام، **(85,)** للعلاقات اللفظية إلى **(97,)** لتذكر الموضوعات، **(95,)** لكل من تحليل النمط والفهم، **(94,)**

للمفردات وذلك فى عينات تراوحت أحجامها من (٣٨٠ : ٦٦٠) تلميذا فى اختبار المفردات، وكانوا جميعا تحت سن (٢٣) سنة أما معامل الثبات بطريق إعادة الاختبار فقد تراوحت أحجامها بين **(53,)** للنسخ، **(86,)** لتذكر الجمل إلى **(64,)** للاستدلال لمجرد/ البصرى، **(66,)** للاستدلال الكمى، **(87,)** للاستدلال اللفظى، **(88,)** للذاكرة قصيرة المدى، بينما كانت **(87,)** للدرجة المركبة وذلك بالنسبة لمجموعة أطفال ما قبل المدرسة (ن = ٣٠ طفلا).

صدق المقياس:

تتعدد وتتنوع الشواهد على صدق المقياس، إذا توافر للمقياس الصدق الظاهرى بوصفه مقياسا للذكاء او القدرات المعرفية، كما تم حساب مصفوفتى معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية للفئتين العمريتين السابق ذكرهما، وكانت معاملات ارتباط موجبة، وتوضح الاتفاق مع النموذج الثلاثى لمستويات بنية العقل البشرى، والذى بنى المقياس على أساسه.

كما طبقت الصورة الرابعة على عينة مكونة من ثلاث مجموعات قوام كل مجموعة (٦٠) فردا تم توزيعهم وفقا لمستواهم التحصيلى إلى متفوقين، ومتوسطين، ومتأخرين، وقد كانت المتوسطات والانحرافات المعيارية فى العينات الثلاثة: المتفوقين (م = **92,85** ،ع = **10,91**)، المتوسطون (م = **80,72** ، ع = **9,32**)، والمتأخرون (م = **70,77** ، ع **7,42**)، وهذا يدل على قدرة المقياس على التميز رغم وجود بعض التداخل بين درجات بعض الأفراد فى العينات الثلاثة (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨ ، ص ص ١٨٤ : ١٨٦).

رابعا- مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى الثقافى المطور (إعداد/ محمد بيومى خليل، ٢٠٠٣):

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعى والاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية:

البعد الاول (المستوى الاجتماعى): وذلك من خلال الوسط الاجتماعى، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية والمناخ الأسرى السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعى، والمكانة الاجنماعية لكل منهم.

البعد الثانى (المستوى الاقتصادى للاسرة): ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الاجهزة والأدوات المنزلية زمعدل

أستهلاك الأسرة للطاقة والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبى ووسائل البقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الاسرة على التعليم والخدمات الترويحية، والأحتفالات والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصى والهندام لأفراد الأسرة.

البعد الثالث (المستوى الثقافى للأسرة): ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الأهتمامات الثقافية داخل الاسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الاسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعى الفكرى، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة.

هذا ويتكون هذا المقياس من (٥٠) عبارة عن تلك العناصر السابقة تصحح فى ضوء مقياس متدرج (دائما – أحيانا – نادرا) وتأخذ الدرجات (٣– ٢– ١) فى العبارات الموجبة وتصحح عكس ذلك فى العبارات السالبة، ويعطى المفحوص ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطى درجة واحدة كلية مشتملا على الأبعاد الثلاث، وتتوزع الدرجة الكليةعلى عدد من المستويات الوصفية للدرجة هى (مرتفع جدا – مرتفع – فوق المتوسط – دون المتوسط – منخفض – منخفض جدا).

تقنين المقياس:

قام مصمم المقياس بتقنيه على عينة من المجتمع المصرى من أبناء الريف، والحضرى، ومن طلاب الثانوى، وطلاب الجامعات، وقد بلغت هذه العينة "٥٠٠" طالبا وطالبة، حيث قام بالتأكد من صدق المقياس وثباته كالتالى:

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث كانت قيم "ت" الدالة على الصدق التميزى للمقياس دالة جميعها(**0,01**)، حيث كانت قيم "ت" "**6,00**، **12,6**، **23,8**، **15,3**" وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الاجتماعى – الاقتصادى – الثقافى والدرجة الكلية للمقياس) على الترتيب.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بعد مرور ثلاثة أشهر من التطبيق الأول، وكانت معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة حيث بلغت " **0,95**، **0,92**، **0,97**، **0,94**" وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الاجتماعى– الاقتصادى– الثقافى والدرجة الكلية

للمقياس) على الترتيب، وهى معاملات ثبات مرتفعة تدل على كفاءة المقياس (محمد بيـــومى خليل، ٢٠٠٣، ص ص ٢٥٦ : ٢٥٨).

خامسا- البرنامج الإرشادى لتنمية صورة الذات الأسرية والمدرسية المصور للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم:

أهمية البرنامج:

المعاق عقليا شخص يعيش في هذه الحياة بمستوياتها المحددة التي لا يستطيع الوصول إليها لقصور طاقته العقلية، وهو يشعر بذلك لأنه يواجه الفشل في كل خبرة من الخبرات التي يشترك فيها فهو فاشل في العناية بنظافته الشخصية، ويحس بذلك عندما تقارنه أمـــه بأخوتـــه العاديين الذين يصغرونه في السن.

ويظهر فشله في المدرسة عندما يطلب منه أن يؤدى ما يؤديه بقية الأطفال من أعمال، وهو فاشل في علاقاته الاجتماعية لأن الأطفال لا يتقبلونه، ومن ناحية أخرى لأنه يعجز عـــن القيام بأوجه النشاط التي يقوم بها الأطفال الأسوياء،وهو فاشل في حياته المهنية عندما يجـــد نفسه في مهنة حتمت عليه أن يدخل في منافسة مع غيره، وهكذا يعيش المتخلف عقليا في عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر، ولا يشعر فيه إلا بالعجز وقلة الشأن، ولا يجد فيه ســـوى عدم التقبل الصريح أو المستتر ولذلك فإنه يشعر بعدم تقدير الذات. (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ١٣٤).

وهكذا يرى"عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ"(١٩٦٦، ٧٢) أن من الصفات التي تميز القاصر عقليا "القابل للتعلم" هي نظرته إلى نفسه أو مفهومه عن ذاتـــه **self-concept** كشخص فاشل أو عاجز، وأقل من غيره، أو أنه شخص لا قيمة له وينعكس هذا المفهوم على سلوكه فهو لا يهتم بنظافته الشخصية، ولا يهتم بتكوين علاقـــات اجتماعيـــة مـــع غيـــره أو الإشتراك معهم في أوجه نشاطهم، وإذا وجه إليه سؤال فلا يتوافر لديه الدافع للإجابة عليه،لأنه يود أن يريح نفسه من عناء الإجابة التي تؤدى إلى شعوره بالعجز، وإذا حدث أن أجاب ولقي تشجيعا، فإنه يكرر تلك الإجابة حتى مع إختلاف السؤال،لأنه يخشى الفشل إن هو غير فيها.

لذا فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى المساعدة في إظهار إحباطاتهم والتعبير عنها وعـــن غضبهم وعن قلقهم بطريقة واضحة وعملية، فإنهم يحتاجون إلى تكوين صورة ذات إيجابيـــة وإلى تنمية سلوك اجتماعي مقبول، فهؤلاء الأطفال يحتاجون بشكل كبيـــر إلـــى المهـــارات

الشخصية والاجتماعية وإلى زيادة تقدير الذات، فقد أوضحت الدراسات أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية الذين لا يتلقون خدمات الإرشاد في صغرهم يستمرون في إظهار المشكلات الشخصية والاجتماعية في الكبر، والطلاب اللذين تلبى حاجاتهم الشخصية والاجتماعية من خلال خدمات الإرشاد يؤدون دورهم بفاعلية كطلاب كما يؤدون أدوارهم بفاعلية بعد ذلك ككبار **(Baumberger&Harper,1999)**.

لذا قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي في محاولة منها لتحسين صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لمجموعة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة فئة القابلين للتعلم حتى يكونوا أكثر تقبلا لذاتهم وللآخرين.

أسس بناء البرنامج:

إعتمدت الباحثة في بناء البرنامج الحالي على مصادر عدة هي:

(أ) الإطار النظري للدراسة الحالية حيث اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج المقترح لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى مجموعة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة على ما يتضمنه الإطار النظري لهذه الدراسة.

(ب) اعتمدت الباحثة أيضا على الدراسات السابقة مثل دراسة أوتنباشر **Ottenbacher** (١٩٨١) ، دراسة جودوين **Goodwin** (١٩٨٤)، ودراسة ميريت **Merritt** (١٩٨٤)، دراسة ديفيز **Davies** (١٩٨٥)، دراسة بوليفار **Bolivar** (١٩٩٣) ، دراسة أزرين وآخرين**Azrin and other**(١٩٩٥)، دراسة ستافستروم كارل، هافليناجانيس **Stafstorm,Carle,Havlena** (٢٠٠٣)، دراسة السيد محمد محمود البسيونى(١٩٩٢)، دراسة فيوليت فؤاد إبراهيم(١٩٩٢)، دراسة أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤)، دراسة علا عبد الباقى إبراهيم (١٩٩٥)، دراسة رشا محمد أحمد محمد على (١٩٩٩)، دراسة محمد غريب محمد (١٩٩٩)، دراسة محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠)، دراسة نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (٢٠٠٤)، دراسة لبنى سيد نظمى الهوارى (٢٠٠٤)، دراسة ميادة محمد على أكبر (٢٠٠٦)، دراسة أسماء أحمد عز الدين محمد المحلاوى (٢٠٠٨)، دراسة زينب محمد محمد إبراهيم حذيفة(٢٠٠٨)، دراسة خالد أبو الفتوح(٢٠٠٩).

(ج) بالإضافة إلى ما سبق قامت الباحثة بالإستعانة بدراسة الحالة **Case study** حيث أنها من أهم الأدوات في تصميم البرنامج الحالي فمن خلالها تم التعرف على كافة الأبعاد عن حياة الطفل المعاق.

وبناء على ذلك تتلخص أسس بناء البرنامج فيما يلي:

- التعرف على إستعدادات الطفل المعاق عقلياً وقدراته وظروفه والفترة الزمنية التي سوف يقضيها الطفل المعاق في المدرسة لمعرفة الخبرات والمهارات الأساسية التي يجب أن يتزود بها لتحقق أكبر قدر ممكن من توافقه الشخصي والاجتماعي.
- تقسيم وحدات البرنامج إلى وحدات صغيرة يسهل تحقيق أهدافها للوصول إلى الهدف الكلى من البرنامج.
- أن تتناسب هذه المحتويات مع خصائص النمو للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وتتلاءم مع ميولهم واحتياجاتهم وتعينهم على التواصل مع الآخرين.
- تدرج وحدات البرنامج من السهل إلى الصعب.
- أن تكون الأنشطة المقدمة في البرنامج مثيرة للطفل المعاق بحيث تجذب إنتباهه مع إعطائه الفرصة للنجاح فيها حتى يكون ذلك تدعيما له.
- إستمرار التدريب على البرنامج لفترة زمنية كافية لتدريب.
- عدم الإنتقال بالطفل المعاق عقليا في كل ما يؤديه من أعمال وإثابته وتعزيز مناسب في حالة أداء ما هو مطلوب بطريقة صحيحة.
- تنوع أساليب التدريب والوسائل والأدوات المساعدة التي تخدم الطفل المعاق عقليا أثناء العملية التعليمية بجانب ما هو متوافر وموجود لديه في البيئة المحيطة.
- عدم مقارنة الطفل المعاق عقليا بزميل له في الفصل وإنما مقارنته بنفسه ومقدار التقدم الذي أحرزه من يوم إلى آخر.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليا للإعتماد على نفسه في حدود قدراته وإمكانياته.
- مرونة التعامل مع الأطفال المعاقين عقليا وإقامة جو من الألفة بين الباحثة والأطفال لضمان استمرار ونجاح البرنامج.

٣- أهداف البرنامج:

تعتبر الأهداف العامة هي الخطوة الأولى في إعداد أي برنامج أو منهج أو وحدة تعليمية وتشتق هذه الأهداف من قيم المجتمع وأهدافه وفلسفته، ومن طبيعة نمو وحاجات المتعلمين ومن الإتجاهات التربوية المعاصرة (هدى الناشف، ٢٠٠١،ص ١٨٨).

ويؤكد (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٧٧) أن الأهداف هي أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند تخطيط أي برنامج مقترح، في المعيار الذي تختار في ضوئه محتويات البرنامج، وتحديد أساليبه وطرق تقويمه (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٧٧، ص٣٦٥).

وقد حددت الباحثة فيما يلي الهدف العام للبرنامج المقترح في الدراسة الحالية وينبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الخاصة بكل بعد من أبعاد البرنامج على حدة.

الهدف العام:

يهدف البرنامج في الدراسة الحالية إلى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة فئة القابلين للتعلم.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

ينبثق من الهدف العام للبرنامج عدة أهداف فرعية تتمثل في:

أ- بالنسبة لتنمية صورة الذات الأسرية:

- المساعدة في الأعمال المنزلية والإعتماد على النفس.
- قدرة الطفل المعاق في العناية بذاته دون اللجوء للآخرين.
- إكتساب الثقة بالنفس أثناء تفاعله مع الآخرين.
- الشعور بأهميته داخل الأسرة وبأنه عضو فعال ومنتج.
- الشعور بالإنتماء للأسرة.
- طاعة الأم والإستماع إلى تحذيراتها وتلبية طلباتها ومساعدتها فور إحتياجها.
- التأكيد على منزلة الأم والأب وحبهم لنا.
- البعد عن مضايقة إخوته وعدم التعارك معهم.
- نبذ السلوكيات غير المرغوب فيها مع أفراد أسرته.
- الحفاظ على الممتلكات الشخصية.
- عدم الإستهانة بممتلكات الآخرين وضرورة المحافظة عليها.
- اكتساب آداب حسن معاملة الآخرين.

- مراعاة مشاعر الآخرين.
- عدم تقليد الآخرين والتعرف على الدور المناسب له.
- البعد عن إستخدام العنف والسلوك التدميري بين أفراد أسرته.
- اكتساب الأسلوب اللائق في المواقف الاجتماعية.
- احترام مشاعر الآخرين والإنصات لهم.
- اكتساب آداب الحديث مع الغير.
- تحرى الصدق في القول والفعل والبعد عن الكذب والإعتراف بالخطأ وعدم تكراره.
- اكتساب القيم الأخلاقية (الأمانة).
- البعد عن الأنانية والطمع.
- اكتساب مفهوم النشاط وحب العمل وعدم التكاسل وإدعاء المرض.
- تنمية بعض مهارات المسئولية الشخصية (المفاهيم الخاصة بالنقود والشراء، الرد على التليفون ومعرفة أهميته واستخداماته، طلب أرقام التليفون).
- تعلم الأطفال تحمل مسئولية العمل المكلفين به.
- المشاركة في المناسبات السعيدة مع أسرته.
- مواساة الآخرين في المواقف المختلفة من حزن وسعادة وضيق وفرح.

ب – بالنسبة لتنمية صورة الذات المدرسية:

- التعرف على أهمية التعليم وضرورة الذهاب إلى المدرسة.
- الإهتمام بعمل الواجبات المدرسية والمحافظة على أدواته وحاجاته المدرسية.
- الإهتمام بمظهره العام ونظافته عند الذهاب إلى المدرسة.
- الإهتمام بنظافة الفصل والمدرسة.
- تهذيب سلوك الأطفال داخل المدرسة والبعد عن السلوكيات غير المرغوب فيها.
- تمييز الأطفال لممتلكاتهم وممتلكات الآخرين وحب المحافظة عليها.
- الإلتزام بالقواعد والتعليمات المطلوبة داخل المدرسة.
- المشاركة في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة.
- رد الأشياء التي تقوم بإستعارتها.
- ضرورة احترام مصدر السلطة داخل المدرسة (مدرسين – مشرفين – إداريين – مديرين).
- ضرورة الإنتباه والإنصات للمعلم داخل الفصل.
- إكساب الأطفال الأسلوب اللائق في التعامل مع المعلم.

- البعد عن سلوكيات التهديد وإخافة زملائه والسخرية منهم.
- البعد عن ذكر مساوئ زملائهم وإغتيابهم.
- البعد عن المشاجرة والتعارك مع زملائهم.
- تشجيع الأطفال على تكوين صداقات والبعد عن الإنعزالية.
- تنمية التفاعل الاجتماعي والبعد عن العزلة.
- تدريب الأطفال على اختيار أصدقائهم بأنفسهم وتكوين صداقات جديدة داخل الفصل.
- اللعب في نشاط تعاوني والإلتزام بالتعليمات وإطاعة الأوامر.

٤- الأنشطة المستخدمة في البرنامج :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأنشطة التالية :

النشاط الفني : أخذت الباحثة في الإعتبار ضرورة أن يبدأ البرنامج بهذا النشاط ، وذلك لتميزه بالحيوية في الأداء .

النشاط الترويحي: يساعد النشاط الترويحى الأطفال على أن يتصفوا بمشاعر إيجابية ، كالإنجاز والإجادة ، والإنتعاش ، والقبول ، والنجاح، وقيمة الذات ، والبهجة ، وهو بذلك يدعم الصورة الإيجابية لذات الفرد.

النشاط الرياضي: يتيح النشاط الرياضي نوعا من المنافسة الشريفة بين أعضاء الجماعة، ويكسبهم الخلق الرياضية الذي يعلم العضو كيف يتقبل الهزيمة بنفس الروح التى يتقبل بها الفوز

النشاط القصصي : من خلالها يتعلم الطفل الكثير من فنون الحياة ، وتعمل القصة على بناء شخصية الطفل، والقصة فن يجذب إنتباه الطفل ويشد إهتمامه ، فتجعله يتفاعل مع أحداثها وتساعد على تقمص شخصياتها لذا نجد أن القصة تترك اثر في بناء شخصية الطفل.

النشاط التمثيلي : وهذا النشاط يشمل أسلوب السيكودراما psychodrama، ولعب الأدوار Role-play

٥- لمن البرنامج:

تضم عينة البحث في صورتها النهائية (٤٠) تلميذا من بين التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ممن تتراوح مستويات ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) على اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء والمقيدين بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الشرقية، بحيث يكون نصف أفراد هذه العينة من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩/٧، ١٢/١٠) ،

ويتوزع أفراد هذه العينة على أربع مجموعات فرعية اثنتان منهما تجريبيتين واثنتان ضابطتين مع مراعاة تجانس أفراد هذه المجموعات جميعا من حيث متغيرات الذكاء والعمـــر الزمنـــي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

٦- المدة الزمنية للبرنامج ومكان إنعقاد جلساته:

أستغرق البرنامج في الدراسة الحالية خمسة أشهر بواقع أربع جلسات في الأسبوع أي ٨٠ جلسة بالإضافة إلى الجلسة الختامية.

تراوح زمن كل جلسة من الجلسات التي تعتمد على فنية النمذجة من (٤٥) دقيقة.

ويتراوح زمن كل جلسة من الجلسات التي تعتمد على فنية لعب الدور من(٦٠ - ٩٠) دقيقة.

مكان إنعقاد جلسات البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمدرسة التربيـــة الفكريـــة بـــإدارة الزقازيق بمحافظة الشرقية ويختلف مكان انعقاد كل جلسة حسب محتواها والفنيات المستخدمة مثل(الفناء المدرسي ــ حجرة النشاط ــ الفصل ــ حجرة الموسيقى).

٧- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة بعض الفنيات التي تتناسب مع موضوع الدراسة الحالية وكذلك مدى مناسبتها للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

أ- فنية السيكودراما:

يعتبر التمثيل النفسي (السيكودراما) من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وتعتمد بصفة أساسية على اضطلاع أطفال المجموعة الإرشادية العلاجية بأداء أدوار تمثيلية معينة في إطار من الحرية والتلقائية مع ضرورة أن يكون مضمون الموقف التمثيلي يتعلق بمشكلة أو موقف أو ظروف يعيشها هؤلاء الأطفال، ويسعى الأداء التمثيلي إلى تبصيرهم بماهية سبل التعامل أو التعايش الأمثل بالنسبة لكل من المشكلة/ الموقف / الظروف المشار عليها.

لعب الدور:

هذه الفنية ترتبط بالفنية التي تسبقها، وقد أثبتت فعالية كبرى مع الأطفال المعاقين عقليا، ويدل على ذلك التجربة الشيقة التي قام بها سترين **Strain** (١٩٧٥)، وذلك من خلال فنية لعب الدور والتي يمكن من خلالها زيادة سلوك اللعب الجماعي لدى الأطفال شديدي الإعاقة في مرحلة الروضة، وقد أشتمل تمثيل الأدوار على قيام الأطفال بتمثيل أدوار الشخصيات الموجودة في بعض القصص حيث كان المعلم يقوم بقراءة القصة مثلا قصة

"العنزة وأبناءها الصغار" وأثناء قراءته يقوم الطفل بتمثيل الدور الذي يحدده المعلم ويشتمل ذلك على إصدار أصوات والقيام بالحركات المناسبة وبعد الإنتهاء من القصة كان المعلم يعطى الأطفال الفرصة للإشتراك في اللعب الجماعي وقد أوضحت الملاحظات أن تمثيل الأدوار أثناء قراءة القصة أدى إلى زيادة أنشطة اللعب الجماعي بين كل الأطفال المشتركين وثبت جدوى أسلوب تمثيل الأدوار(محمد محروس الشناوي،١٩٧٧، ص ص ٤٥٤: ٤٥٥).

عكس الدور:

وهى من الفنيات التي تستخدم كثيرا في أعقاب إستخدام فنية لعب الدور، ومن ثم فهي تفيد في أن يكتب الفرد وجهة نظر جديدة بالنسبة لمفهومه عن ذاته وتقبله لهذه الذات، ففنية قلب أو عكس الدور هو الإجراء الذي يصبح فيه الفرد(ا) قائما بدور الفرد (ب) ويصبح الفرد (ب) قائما بدور الفرد (أ) كأن يقوم بطل الرواية بلعب دور الزوجة (زوجته هو كبطل للرواية) ومن ثم تعكس الأدوار(عبد الرحمن سليمان،١٩٩٩، ص١٩٨).

ب- النمذجة:

يوضح لويس مليكة أن النمذجة إجراء يستخدم غالبا كطريقة علاجية وفيها يشاهد الشخص الذي يعانى اضطرابات ما سلوك شخص آخر يؤديه بنجاح وتوضيح للمواقف والموضوعات التي يخاف منها، ويطلب من المريض أن يحذو بحذوه ويتم ذلك إلى أن يزول هذا الخوف (لويس مليكة،١٩٩٤، ص ١٠٢).

وتعرف ابتسام السطحية النمذجة بأنها أسلوب علاجي له فعالية كبيرة حيث يتم نسخ السلوك المطلوب بواسطة شخص، وتستخدم النمذجة في علاج عديد من المشكلات وهى عبارة عن اكتساب مهارات اجتماعية وكانت ترتبط قديما بتكنيك السيكودراما(إبتسام السطحية، ١٩٧٧، ص ٤٩).

ج - التعزيز:

أثبتت الدراسات والبحوث السابقة على أهمية استخدام أساليب التعزيز المختلفة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، ويقصد بالتعزيز تقديم مكافأة مادية أو اجتماعية، الهدف منها تقوية حدوث استجابة سلوكية مرغوب فيها وهذه العملية تؤدى إلى تعلم أفضل وإلى تعديل السلوك المضطرب إلى سلوك مرغوب فيه، وتؤدى إلى إنطفاء الإستجابة غير المرغوب فيها(عيسى عبد الله جابر، ١٩٨٩، ص ١٣٣).

وللتعزيز الموجب صور متعددة منها:

- **التدعيم اللفظي:**

ويتمثل في "الإطراء والمديح" ويجب أن يكون بارزا وواضحا كما يجب أن تكون العبارة مناسبة من حيث مستوى الفهم.

- **التدعيم غير اللفظي:**

ويشتمل هذا الأسلوب على الإبتسامة، الإيماءة بالرأس، التواصل البصري مع الأطفال، واستخدام الألفاظ الدالة على الإستحسان أو الحركات كالتصفيق، والشكر، واللمسات الدالة على الرضا كالرتب على الكتف والمصافحة إلى غير ذلك.

- **التدعيم المادي:**

ويتمثل في تقديم الهدايا والحلوى وغير ذلك من أشياء مادية والتي من شأنها تدعيم وتحفيز الطفل عند إستجابتة للخبرة المقدمة إليه بشكل جيد.

د – الواجب المنزلي:

وهو من الفنيات السلوكية وتهدف إلى إعطاء الفرصة للمسترشد ليقوم بممارسة ما تدرب عليه وما تعلمه، وذلك على مواقف الحياة المختلفة وأن مثل هذه الواجبات المنزلية وتلك المواقف الحياتية تتضمن جوانب معرفية وأخرى سلوكية وهو ما يساعده على إسترجاع كل ما تعلمه وتدرب عليه وممارسته في الحياة الواقعية وتعتبر مهام الواجبات المنزلية لها أهمية في تحقيق كفاءة وفاعلية هذا الإرشاد، حيث تشجع المسترشدين على إكتساب الثقة في مواجهة المشكلات بعيدا عن جلسات الإرشاد وتقلل من احتمال استمرارهم في الإعتماد على المرشد(عادل عبد الله،٢٠٠٠، ص ١١٢).

٧ــ محتوى البرنامج:

تتكون الجلسات التنفيذية للبرنامج من ثلاث مراحل رئيسية وهى:

المرحلة التمهيدية التأهيلية وتشتمل على:

جلسة تعارف: الهدف منها "أن يتعرف أفراد العينة على بعضهم البعض وعلى الباحثة".

جلسة ترفيهية: (اللعب) الهدف منها "إقامة علاقة علاجية دافئة بين الباحثة وأفراد العينة".

جلسة التمثيل السيكودرامى: (لعب أدوار الشخصيات) الهدف منها" ممارسة أفراد العينة للتمثيل السيكودرامى كأحد الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي.

المرحلة العلاجية:

أولا: تنمية صورة الذات الأسرية: وتشتمل الجلسات على:

- المساعدة في الأعمال المنزلية والاعتماد على النفس.
- مهارات العناية بالذات.
- تهذيب وتعديل السلوك مع أفراد أسرته.
- تنمية بعض مهارات المسئولية الشخصية.
- مهارات الكفاءة الأسرية.

ثانيا: تنمية صورة الذات المدرسية: وتشتمل الجلسات على:

- مهارات الكفاءة المدرسية.
- احترام المعلم وطاعة أوامره.
- علاقته بزملائه وتكوين صداقات.

بالإضافة إلى الجلسة الختامية.

الجلسات الخاصة بالمرحلة التمهيدية التأهيلية:

م	رقم الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة
١	الأولى (تعارف)	٤٥ دقيقة	الحوار والمناقشة	إجراء عملية تعارف بين الباحثة وأفراد العينة التجريبية.
٢	الثانية (اللعب)	ساعة	لعب الدور – التغذية الراجعة	إقامة علاقة علاجية دافئة بين الباحثة وأفراد عينة البرنامج يسودها الدفء والمودة والثقة.
٣	الثالثة(التمثيل السيكودرامى)	٤٥ دقيقة	لعب الدور – التعزيز	ممارسة أفراد العينة التمثيل السيكودرامى كأحد الفنيات المستخدمة في الدراسة.

المرحلة العلاجية:

أولا: تنمية صورة الذات الأسرية.

المساعدة في الأعمال المنزلية والاعتماد على النفس.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٤٥ دقيقة	لعب الدور ـ النمذجة ـ التعزيز ـ المناقشة والحوار ـ الواجب المنزلي.	الحرص على نظافة المكان الذي يعيش فيه. تنمية القدرة على التمييز بين المكان النظيف والمكان غير النظيف. التدريب على ترتيب غرفة نومه.	بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.
٢	٤٥ دقيقة	عكس الدور ـ النمذجة ـ التعزيز ـ المناقشة والحوار ـ الواجب المنزلي	الاهتمام بالنظافة وخاصة نظافة المكان الذي يعيش فيه. الاعتماد على نفسه . تكوين مفهوم ذات إيجابي.	بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.
٣	٤٥دقيقة	النمذجة ـ التعزيز ـ الواجب المنزلي	تنمية مهارة التعاون والمشاركة في الأعمال المنزلية. الشعور بأهميته داخل الأسرة.	مكنسة(مقشة) ـ جاروف ـ سلة مهملات.
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ التعزيز ـ الواجب المنزلي.	الاعتماد على أنفسهم في ترتيب السرير بعد الاستيقاظ. تنمية القدرة على التميز بين المكان المنظم والمكان غير المنظم. الشعور بأهميته من خلال المشاركة مع الأسرة.	ملاءة سرير ـ وسادة.
٥	٤٥دقيقة	النمذجة ـ التعزيز ـ الواجب المنزلي.	قيام الطفل بعمل سندوتشات بسيطة. اعتماد الطفل على نفسه دون مساعدة الآخرين.	طاولة طعام ـ مقاعد ـ خبز للسندوتشات ـ أطباق ـ جبنة، مربى - سكين ـ ملعقة صغيرة.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٦	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	أن يتعلم أفراد العينة كيفية اعتمادهم على أنفسهم في تناول الطعام وعدم بعثرته واستخدام الأيدي في الأكل.	مائدة طعام ــ مقاعد ــ أطباق ــ ساندوتشات بها جبن ــ فوط.
٧	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي	اعتماد الطفل على نفسه في إعداد مائدة الطعام. الشعور بالانتماء للأسرة. تنمية مهارة التعاون والمشاركة في إعداد المائدة. الشعور بأهميته داخل الأسرة وأنه عضو فعال ومنتج فيها.	مائدة طعام ــ مفرش سفرة ــ عدد من الأطباق ــ ملاعق ــ أكواب ــ خبز وطعام ــ مناديل ورقية (فوط طعام).
٨	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي	أن يتعلم أفراد العينة كيفية الاعتماد على أنفسهم في تنظيم المائدة بعد الأكل. الشعور بالانتماء للأسرة.	منضدة ــ سلة مهملات - أدوات تنظيف(أسفنج ــ صابون ــ ماء ــ فوط).

الجلسات الخاصة بمهارات العناية بالذات:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلى.	أن يتعلم أفراد العينة الاعتماد على أنفسهم في غسيل أيديهم وتنشيفها. تنمية القدرة على التمييز بين الأيدي النظيفة والأيدي غير النظيفة. تعريف الطفل بالأوقات التي يجب فيها غسيل أيديهم (قبل الأكل ــ بعد الأكل ــ عند الاتساخ).	حوض ــ حنفية ــ صابونة ــ فوطة.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٢	٤٥ دقيقة	النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي.	أن يتعلم أفراد العينة الاعتماد على أنفسهم في غسيل وجوههم وتنشيفها. تعريف الطفل بالأوقات التي يجب أن يتم فيها غسيل الوجه(الصباح – المساء، عند الاتساخ). تنمية القدرة على التمييز بين الوجه النظيف والوجه المتسخ.	حوض به حنفية – صابونة – فوطة.
٣	٤٥ دقيقة	النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي.	أن يتعلم أفراد العينة الاعتماد على أنفسهم في تنظيف أسنانهم بالمعجون والفرشاة يوميا بطريقة صحيحة. أن يتعلم الأطفال تنظيف أسنانهم قبل وبعد الأكل.	حوض به حنفية – فرشاة – معجون – فوطة.
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي.	أن يتعلم أفراد العينة الاعتماد على أنفسهم في غسيل شعرهم ونظافته.	حوض به حنفية – شامبو – فوطة.
٥	٤٥ دقيقة	النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي.	أن يتعلم أفراد العينة الاعتماد على أنفسهم في تهذيب شعرهم بالمشط.	مشط – مرآه – رف.
٦	٤٥ دقيقة	النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي .	أن يستطيع أفراد العينة اختيار الملابس المناسبة للجو سواء كان حار أو بارد. أن يستطيع الطفل أن يعرف أن البيجامة للنوم والزى المدرسي للمدرسة. القدرة على معرفة الملابس الملائمة للأوقات المختلفة.	مجموعة من الصور والبطاقات.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٧	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	اعتماد أفراد العينة على أنفسهم في ارتداء الجاكت وإزراره بالسوسته. العناية بالذات والاعتماد على النفس. تكوين مفهوم ذات إيجابي.	جاكت شتوي بسوستة.
٨	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	اعتماد الأطفال على أنفسهم في خلع ملابسهم.	بنطلون ــ شماعة.
٩	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	الاعتماد على أنفسهم في ارتداء الشراب.	زوج من الشراب.
١٠	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	الاعتماد على أنفسهم فئ تنظيف الحذاء.	علبة ورنيش ــ زوج من الأحذية.
١١	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ الواجب المنزلي.	الاعتماد على أنفسهم في ارتداء الحذاء.	حذاء به رباط ، فردتي يمنى ويسرى.

تهذيب وتعديل سلوكه مع أفراد الأسرة:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٦٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	تعليم الأطفال ضرورة سماع كلام الأم وطاعة أوامرها.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٢	٦٠ دقيقة	عكس الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار_التعزيز	التأكيد على ضرورة سماع كلام الأم والانصياع لأوامرها.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٣	٩٠ دقيقة	لعب الدور ـ النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ عكس الدور ـ التعزيز.	أن يتعلم الأطفال ضرورة تلبية طلبات الأم ومساعدتها فور احتياجها لهم.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ التعزيز.	التأكيد على منزلة الأم والأب وحبهم لنا.	بعض الأدوات الموسيقية البسيطة.
٥	٩٠ دقيقة	لعب الدور ـ المناقشة والحوار ـ عكس الدور ـ التعزيز.	عدم مضايقة أخوتهم والألتزام بمبادئ السلوك الجيد والبعد عن السلوكيات غير المرغوب فيها مع أفراد أسرته.	بعض الكتب والأدوات .
٦	٩٠ دقيقة	لعب الدور ـ النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ عكس الدور ـ التعزيز.	أن يبتعد أفراد العينة عن الشجار والتعارك مع أخوتهم، أن يسود جو من الحب والمودة بينهم وبين أخوتهم.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٧	٩٠ دقيقة	لعب الدور ـ النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ عكس الدور ـ التعزيز.	الأستماع لكلام أخوتهم وأخترام الأكبر من.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٨	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ التعزيز.	المحافظة على الممتلكات الشخصية.	بعض الصور والبطاقات. صورة طفل يرتب كتبه وأدواته على المكتب. صورة طفل يقوم بتقطيع كتبه وكراساته.
٩	٦٠ دقيقة	لعب الدور ـ المناقشة والحوار ـ النمذجة ـ عكس الدور ـ التعزيز.	عدم الأستهانة بممتلكات الغير والمحافظة عليها.	كرة قدم.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١٠	٦٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور أ التعزيز.	اكتساب آداب حسن معاملة الآخرين(الضيوف)، وحسن استقبالهم. اكتساب السلوكيات التي يكتسب من خلالها احترام وحب المحيطين به. نبذ السلوكيات الخطأ والبعد عنها.	مجموعة من الكراسى ــ بعض علب من العصير.
١١	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	تعلم ألقاء التحية على الآخرين.	مجموعة من الصور والبطاقات. صور أشخاص فى المنزل مساءا. صور أطفال فى الفصل صباحا. صور أطفال فى الحديقة ظهرا.
١٢	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	البعد عن استخدام العنف والسلوك التدميرى بين أفراد الأسرة.	مجموعة من الصور والبطاقات.
١٣	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ لعب الدور ــ التعزيز.	مراعاة مشاعر الآخرين واحترام حقوقهم.	مجموعة من الصور والبطاقات.
١٤	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ المناقشة والحوار ــ النمذجة ــ عكس الدور ــ التعزيز.	عدم تقليد الآخرين والتعرف على الدور المناسب له. الأعتراف بالخطأ وعدم تكراره.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة ــ قطعة من الفلين بدلا من العصا.
١٥	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	مراعاة آداب السلوك الجيد والأعتذار بكلمة(آسف)إذا أخطئ. أكتساب الأسلوب اللائق فى التعامل مع الآخرين.	صورة طفل يشد اللعبة من أخيه. صورة طفل يضرب زميله ويوقعه على الأرض.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١٦	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	تعلم الأطفال طريقة دخول المنزل والأستئذان.	صورة طفل يدق الباب. صورة صاحب منزل يقوم بفتح الباب ودعوته للدخول. صورة طفل يمد يده ويسلم على صاحب المنزل عند فتحه.
١٧	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــعكس الدور ــ التعزيز.	تعليم الطفل الأنتظار حتى يأتى دوره في التعبير عن نفسه بصوت خفيض. يدرك سعادة الآخرين بأنه ينصت لهم وسعادته بأن الآخرين ينصتون له. أحترام مشاعر الآخرين والأنصات لهم. إكساب الطفل آداب الحديث مع الغير.	مجموعة من الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
١٨	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	مراعاة آداب السلوك الجيد وقول (شكرا) لللآخرين.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة ــ كيس به كثير من الجزر.
١٩	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــلعب الدور ــالتعزيز.	أن يتعلم الأطفال استخدام كلمة شكرا . إكساب وتعليم الأطفال الأسلوب اللائق في المواقف الاجتماعية.	عدد من الأكواب ــ عصير وبعض الحلوى.
٢٠	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	قول الحق والبعد عن الكذب والاعتراف بالخطأ وعدم تكراره.	زجاجة من اللبن.
٢١	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ المناقشة والحوار ــ النمذجة ــعكس الدور ــ التعزيز.	تحرى الصدق فى القول والفعل عن الكذب والاعتراف بالخطأ وعدم تكراره.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٢٢	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار– عكس الدور – التعزيز.	ضرورة الأستئذان قبل أن يأخذ شيئا ليس له. أكساب الطفل القيم الاخلاقية (الأمانة).	بعض من فاكهة التوت – مجموعة من الحلويات –عبوات من اللبن والبيبسى.
٢٣	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار – عكس الدور –التعزيز.	البعد عن التصرف بأنانية مع أفراد أسرته وأصدقائه.	مجموعة من الاقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.
٢٤	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار– عكس الدور – التعزيز.	تهذيب سلوك الأطفال والبعد عن السلوكيات الغير مرغوب فيها كالطمع والأنانية. إكساب القيم الأخلاقية.	مجموعة من الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٢٥	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار – عكس الدور – التعزيز.	اكتساب الأطفال مفهوم النشاط وحب العمل وعدم التكاسل وإدعاء المرض. تقديم المساعدة لمن يحتاجها من أفراد أسرته.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.

مهارات المسئولية الشخصية:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٤٥ دقيقة	النمذجة – المناقشة والحوار – التعزيز.	تنمية المفاهيم الخاصة بالنقود والشراء يستطيع الطفل التعرف على قطعة الخمس قروش ، العشرة قروش، والخمسة وعشرون قرشا، الجنية.	نقود ورقية من فئات الخمسة قروش –العشرة قروش – الخمسة وعشرون قرشا – الجنية.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٢	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ التعزيز.	التعرف على مفهوم البيع والشراء. تنمية القدرة على استخدام النقود بفئاتها المختلفة في حدود بسيطة. التعرف على الفئات المختلفة من النقود أثناء وجودها على السلع.	مناضد وصناديق فارغة ـ فاكهة وخضروات وعبوات فارغة من العصير والمشروبات الغازية ـ بطاقات لاصقة توضع عليها الأسعار الخاصة بالسلع ـ شنط لوضع ما تم شراءه ـ ماكينة كاشير لعبة صغيرة للمحاسبة.
٣	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ التعزيز.	معرفة أهمية التليفون واستخداماته. قيام الطفل بالرد على التليفون بطريقة صحيحة ودرجة صوت مناسبة. وضع السماعة على الأذن بطريقة صحيحة وتقريب الفم من مكان التحدث في السماعة بطريقة صحيحة. أن يجيب الطفل على التليفون ويستمر في محادثة قصيرة.	عدد ٢ تليفون لعبة.
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ـ المناقشة والحوار ـ التعزيز.	إتاحة الفرصة للطفل باستخدام التليفون بطريقة صحيحة والرد على المكالمات بكلمات بسيطة واضحة. مساعدة الطفل على حفظ وتذكر رقم تليفونه وعنوانه.	عدد ٢ تليفون لعبة يعملان بالبطارية ولهما رنين جرس، يصل بينهما سلك يمكن أن يتحدث من خلاله شخصين على مسافة طويلة.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٥	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	إكساب الطفل القدرة على طلب أرقام التليفون من بطاقات أمامه. أن يستطيع طلب أرقام تليفون محددة مثل أصدقاءه ــ أقاربه ــ تليفون المنزل. السؤال عن الأقارب.	عدد١ تليفون لعبة بزراير.

مهارات الكفاءة الأسرية:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	تعليم الأطفال المشاركة مع الآخرين والتعاون معهم.	كراسي ــ فوط ــ أدوات تنظيف ــ سلة مهملات ــ بالونات للتزيين.
٢	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	تعليم الأطفال تحمل مسئولية العمل المكلفين به. تدعيم الثقة بأنفسهم.	بطاقات مرسوم عليها الأعمال المكلف بها الأطفال.
٣	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز	عدم أحساس الأطفال بالوحدة واستطاعتهم التحدث مع الآخرين والتفاعل معهم.	منضدة ــ لعب ــ كورات متنوعة.
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز	تنمية مفهوم المشاركة مع أفراد أسرته في المناسبات السعيدة.	منضدة ــ كراسي ــ تورته وجاتوه ــ أطباق ــ شوك ومناديل.
٥	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز	مواساة الآخرين في المواقف المختلفة من حزن وفرح وسعادة وضيق.	صورة طفل يبكى . صورة طفل غاضب. صورة طفل يضحك وسعيد.
٦	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز	أن يستطيع الأطفال فهم المواقف المحيطة بهم.	صور حيوانات ــ سيارات ملونة ــ أطفال يلعبون بالكرة.

ثانيا: تنمية صورة الذات المدرسية:

أولا:الكفاءة المدرسية:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	التعرف على أهمية التعليم وضرورة الذهاب إلى المدرسة. العلم نور العقول والقلوب.	بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات القصة.
٢	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	المحافظة على أدواتهم المدرسية من"كتب ــأقلام ــ دفاتر". ــ أن يكونوا أكثر حرصا وغير مهملين.	بعض الأدوات المدرسية
٣	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	الأهتمام بعمل الواجبات المدرسية.	بعض الأدوات المدرسية"كتب ــأقلام ــكراسات".
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	الاهتمام بمظهره العام ونظافته عند الذهاب إلى المدرسة.	مجموعة من الصور والبطاقات. صورة طفل بملابس نظيفة وشكل مرتب. صورة طفل بملابس غير نظيفة وغير مرتبة.
٥	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.	الاهتمام بنظافة الفصل والمدرسة.	مجموعة من الصور والبطاقات. صورة طفل يلقى القاذورات في سلة المهملات بالفصل. صورة طفل يلقى القاذورات في الفصل.
٦	٤٥ دقيقة	اللعب الموجه من الباحثة ــ التعزيز.	تهذيب سلوك الأطفال في تعاملاتهم داخل المدرسة. البعد عن عرقلة زملائهم أثناء الخروج من المدرسة.	

مستلزمات الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة	م
مجموعة من الصور والبطاقات.	البعد عن إزعاج الآخرين داخل الفصل والمدرسة. تهذيب سلوك الأطفال والتزامهم بمبادئ السلوك الجيد.	النمذجة – المناقشة والحوار –التعزيز.	٤٥ دقيقة	٧
مجموعة من أدوات الزينة – البالونات.	المحافظة على الفصل وتزيينه والمحافظة عليه وجعله في أحسن صورة.	النمذجة – التعزيز.	٦٠ دقيقة	٨
مجموعة من الكتب والأدوات المدرسية.	تهذيب سلوك الأطفال والنهى عن سلوك السرقة وتحرى الصدق في القول والفعل.	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار –التعزيز.	٦٠ دقيقة	٩
مجموعة من الألعاب.	ضرورة رد الأشياء التي نقوم باستعارتها.	النمذجة – اللعب الموجة من الباحثة	٤٥ دقيقة	١٠
مجموعة من الكروت – الهدايا.	الالتزام بالقواعد والتعليمات داخل المدرسة.	النمذجة – اللعب الموجه من الباحثة –التعزيز.	٤٥ دقيقة	١١
مجموعة من الصور والبطاقات.	المشاركة فى الأنشطة الجماعية داخل المدرسة.	النمذجة – المناقشة والحوار – التعزيز.	٤٥ دقيقة	١٢

ثانيا: احترام المعلم وطاعة أوامره:

مستلزمات الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة	م
أقلام –كراسات – كتب – طباشير – عصا.	ضرورة الانتباه إلى شرح المعلم أثناء الحصة.	لعب الدور – المناقشة والحوار – التعزيز.	٦٠ دقيقة	١
مجموعة من الصور والبطاقات. صورة تلميذ يتحدث مع زميله أثناء شرح المعلم. صورة تلاميذ ينصتون للمعلم باهتمام أثناء شرح الدرس.	ضرورة الإنصات لشرح المعلم أثناء الحصة.	النمذجة – المناقشة والحوار – التعزيز.	٤٥دقيقة	٢

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٣	٤٥ دقيقة	النمذجة – المناقشة والحوار – لعب الدور –التعزيز.	إكساب الأطفال الأسلوب اللائق في التعامل مع المعلم. احترام مصدر السلطة في المدرسة من(مدرسين – مشرفين – إداريين).	مجموعة من الصور والبطاقات. صورة طفل يصدر ضجيج في الفصل أثناء شرح المعلم. صورة طفل لا يلتفت للمعلم حين ينادى عليه ولا يعيره أي اهتمام. صورة طفل يلتزم بالهدوء في الفصل

ثالثا: علاقته بزملائه وتكوين صداقات:

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
١	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار – عكس الدور – التعزيز.	البعد عن سلوكيات التهديد وإخافة زملائهم والسخرية منهم التأكيد على المشاركة الوجدانية وتنمية التعاطف.	مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.
٢	٩٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – المناقشة والحوار – عكس الدور – التعزيز.	البعد عن ذكر مساوئ زملائهم واغتيابهم .	بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.
٣	٤٥ دقيقة	النمذجة – المناقشة والحوار – التعزيز.	البعد عن المشاجرة والتعارك مع زملائه. أن يسود جو من المحبة والمودة بينه وبين أصحابه.	مجموعة من الصور والبطاقات. صورة طفل يتشاجر مع أصحابه. صورة طفل سعيد مع أصحابه.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٤	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.	تشجيع الأطفال على تكوين صداقات والبعد عن الانعزالية. إتاحة الفرصة للأطفال للتعارف على بعضهم وإيجاد نوع من الألفة بينهم. تشجيع الأطفال على التحدث دون خجل .	بعض الآلات الموسيقية البسيطة.
٥	٩٠ دقيقة	لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.	تنمية التفاعل الاجتماعي والبعد عن العزلة. خفض حدة السلوكيات الإنسحابية وميلهم إلى العزلة.	لعبة أطفال "عروسة" ــ قناع على شكل زهرة الياسمين.
٦	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز .	تدريب الأطفال على اختيار أصدقائهم بأنفسهم. مساعدة الأطفال على تكوين صداقات جديدة داخل الفصل. تدريب الأطفال على العمل الجماعي والتعاون من خلال تمرير الأدوات المستخدمة.	مجموعة من الصور ــ الألوان ــ أشكال من الصلصال.
٧	٤٥ دقيقة	النمذجة ــ التعزيز ــ اللعب الموجه من الباحثة .	أن يلعب الأطفال في نشاط تعاوني دون الحاجة إلى إشراف دائم. أن يتعلم الأطفال النشاط التعاوني وخلق جو من المتعة والمرح. تشجيع الأطفال على الالتزام بالتعليمات وإطاعة الأوامر.	وجه أسد ــ وجه أرنب ــ كاسيت للموسيقى ــ مجموعة من الكراسي.

م	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	مستلزمات الجلسة
٨	الجلسة الختامية	المناقشة والحوار – التعزيز	تقويم البرنامج والوقوف على مدى نجاحه فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى أفراد المجموعة التجريبية .	مجموعة من البالونات الملونة – بعض الحلوى والعصائر.

٨- **تقويم البرنامج:**

التقويم عملية شاملة ومستمرة تهدف إلى تقرير ما تم إنجازه من أهداف قد خطط لها مسبقا وإصدار حكم على الموضوعات أو الأشياء التي تم تحقيقها ، أي انه المحصلة النهائية للأهداف التي حددت وتم التخطيط لها وحددت الخطوات التنفيذية اللازمة للوصول إليها وتحديد الدرجة التي تم الوصول إليها.

ويتضمن البرنامج ثلاثة أنواع من التقويم:

(أ)التقويم التشخيصي:

ويكون بتطبيق مقياس صورة الذات الأسرية والذات المدرسية المصور للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم قبل بدء تطبيق البرنامج للتعرف على مفهومه عن ذاته وتصوراته عنها.

(ب) التقويم المستمر:

وهو التقويم المستمر منذ بداية البرنامج حتى نهايته ليساعد في التعرف على مدى تحقيق الأهداف، ومدى تقدم الطفل في التدريب والعلاج ويكون هذا بصورة مستمرة على فترات متقاربة ،وذلك من خلال إعطاء الأطفال تدريبات مشابهة للتدريبات التي تم التدريب عليها أثناء تطبيق البرنامج.

(ج)التقويم النهائي:

ويتم عن طريق إعادة تطبيق مقياس صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية المصور على أفراد العينة بعد البرنامج لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية صورة الذات الأسرية والذات المدرسية لدى مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية :

١- تحليل التباين الثنائي ٢ × ٢

٢- تحليل التباين الثنائي ٢×٤.

٤- **اختبار(ت) t.test** لتحديد دلالة الفروق ووجهتها حال ثبوت وجودها.

إجراءات التطبيق وخطوات سير الدراسة :

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية فى سبيل إنجاز الدراسة الحالية:

١- جمع البيانات الخاصة بالإطار النظرى والدراسات السابقة، وتم إستخلاص أوجه الإستفادة منها.

٢- إعداد مقياس صورة الذات الأسرية والمدرسية المصور بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم.

٣- تطبيق مقياس صورة الذات الأسرية والمدرسية المصور على عينة إستطلاعية تتألف من ٨٠ طفلا وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠ : ٧٠ والمقيدين بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الشرقية، نصف أفراد هذه العينة من الذكور ونصفهم الآخر من الأناث ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩/٧، ١٢/١٠).

٤- قامت الباحثة بإختيار الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة عند تطبيق المقياس من لديهم صورة ذات أسرية ومدرسية سالبة، ثم اختيار عينة الدراسة النهائية وتتكون من مجموعة من الأطفال قوامها ٤٠ تلميذا وتلميذة من ذوى الأعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩/٧، ١٢/١٠)، وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٥٠ : ٧٠ والمقيدين بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الشرقية، بحيث يكون نصف أفراد هذه العينة من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث، ويتوزع أفراد هذه العينة على أربع مجموعات فرعية أثنتان منهما تجريبيتين، واثنتان ضابطين، مع مراعاة تجانس أفراد هذه المجموعات جميعا من حيث متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة.

٥- إجراء القياس القبلى لكل من صورة الذات الأسرية والذات المدرسية للأطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة.

٦- تطبيق جلسات البرنامج الإرشادى بما يتضمن هذا البرنامج مـــن فنيـــات وأســـاليب إرشادية.

٧- إجراء القياس البعدى للأختبار المستخدم لنفس الأداتين المـــشار إليهمـــا بخـــصوص صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية للأطفال ذوى الأعاقة العقلية البسيطة.

٨- إجراء القياس التتبعى بعد مرور شهر على القياس البعدى وذلك للتحقق مـــن مـــدى فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تحقيق أهدافه التنموية بخصوص تنمية كـــل من صورتى الذات الأسرية والذات المدرسية لأطفال العينة.

٩- معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الأساليب الملائمة.

١٠- إستخلاص النتائج ومناقشتها.

١١- إستخلاص التوصيات والبحوث المقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدارسة ومناقشتها

تمهيد:

تحاول الباحثة فى هذا الفصل معرفة تأثير برنامج إرشادي لتنميـــة الـــذات الأســـرية والذات المدرسية للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة وذلك وفق ما أسفرت عنه الدراسة من نتـــائج ميدانية في ضوء فروض الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة، ثم يتعرض الفـــصل للنتائج العامة للدراسة.

نتائج الدراسة:

بالنسبة للفرض الأول وفحواه " أنه لايوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية والمدرسية في القياس القبلي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدمت الباحثة أســلوب تحليــل التبــاين ثنــائي الإتجاه(٢×٤) بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على النحو التالي:

أولاً: بالنسبة لصورة الذات الأسرية.

ثانياً: بالنسبة لصورة الذات المدرسية.

ثالثاً: بالنسبة لصورة الذات.

١) فيما يتعلق بتحليل التباين ثنائي الاتجاه فيما يتعلق بالذات الأسرية:

جدول (٧)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات الأسرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	١٩٠٤,٤	١	١٩٠٤,٤	٩٠٤,٤٦٤	غير دالة
النوع(ذكور/ إناث)	١٦,٩	١	١٦,٩	٨,٠٢٦	غير دالة
المعالجة × النوع)	٤,٩	١	٤,٩	٢,٣٢٧	غير دالة
الخطأ	٧٥,٨	٣٦	٢,١٠٦		
الكلي	٢٠٠٢	٤٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الـــدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلـــي **لـــصورة الذات الأسرية**. حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (٩٠٤,٤٦٤) وهى قيمة لاتتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة . مما يشير إلى عدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

وتشير هذه البيانات إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بـــصورة الذات الأسرية في الاختبار القبلي.

٢) بالنسبة لصورة الذات المدرسية:

جدول (٨)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات المدرسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	١٠٩٢,٠٢٥	١	١٠٩٢,٠٢٥	٦٣٥,١٠٣	غير دالة
النوع(ذكور/ إناث)	٤,٢٢٥	١	٤,٢٢٥	٢,٤٥٧	غير دالة
المعالجة × النوع)	٤,٢٢٥	١	٤,٢٢٥	٢,٤٥٧	غير دالة
الخطأ	٦١,٩	٣٦	١,٧١٩		
الكلي	١١٦٣	٤٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الـــدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية. حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجـــة (٦٣٥,١٠٣) وهى قيمة لم تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة . مما يشير إلى عدم وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية. وهو ما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبيـــة والـــضابطة فـــي القياس القبلي لصورة الذات المدرسية.

٣) بالنسبة لصورة الذات.

جدول (٩)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٥٨٨٠,٦٢٥	١	٥٨٨٠,٦٢٥	١٣٧٩,١٦٩	غير دالة
النوع(ذكور/ إناث)	٤,٢٢٥	١	٤,٢٢٥	٠,٩٩١	غير دالة
المعالجة × النوع)	٢,٥	١	٢,٥	٠,٠٠٦	غير دالة
الخطأ	١٥٣,٥	٣٦	٤,٢٦٤		
الكلي	٦٠,٣٩	٤٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي فيما يتعلق بصورة الذات. حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (١٣٧٩,١٦٩) وهى قيمة لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي فيما يتعلق بصورة الذات. وهو ما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات.

وتشير هذه التحليلات إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي فيما يتعلق بصور الذات ؛ الأسرية ، والمدرسية ، وصورة الذات بشكل عام، وهو ما يؤكد على تجانس المجموعتين .وعلى تماثل العينتين فيما يتعلق بقضايا الدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني: وفحواه" يوجد تأثير دال لكل من متغيري المعالجة والجنس والتفاعل بينهما في تباين الدرجات التي يحصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية والمدرسية.

ولتحقيق ذلك إستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجـــاه (٢×٤) بالنـــسبة للدرجات التي حصل أفراد العينة على النحو التالي:

أولاً: بالنسبة لصورة الذات الأسرية.

ثانياً: بالنسبة لصورة الذات المدرسية.

ثالثاً: بالنسبة لصورة الذات.

١) بالنسبة لصورة الذات الأسرية.

فيما يتعلق بتحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٤) بالنسبة للدرجات التي حـــصل عليهـــا أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات الأسرية

جدول (١٠)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات الأسرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٧٩٢٤,٢٢٥	١	٧٩٢٤,٢٢٥	٢٦٣٨,٩٧	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	١٣,٢٢٥	١	١٣,٢٢٥	٤,٤٠٤	٠,٠٥
المعالجة × النوع)	٠,٢٢٥	١	٠,٢٢٥	٠,٠٧٥	غير دالة
الخطأ	١٠٨,١	٣٦	٣,٠٠٣		
الكلي	٨٠٥٩	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التـــي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيمـــا يتعلـــق بصورة الذات الأسرية . حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (٢٦٣٨,٩٧) وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١١)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية

المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	١٤,٦٥	١,٤٩٦	١,٥١٥	٢,٠٣٣	٣٨	٠,٠٤٩
ضابطة	١٣,٥٠	٢,٠٣٩				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ٢,٠٣٣ وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية لكي تصبح ت دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية.

وهو مايشير إلى تأثير و فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية صورة الذات الأسرية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والتي يتمثل أهمها في:

١- المساعدة فى الأعمال المنزلية والإعتماد على النفس.
٢- مهارات العناية بالذات
٣- تهذيب وتعديل السلوكيات مع أفراد أسرته
٤- تنمية بعض مهارات المسئولية الشخصية
٥- تنمية الكفاءة الأسرية

٢) بالنسبة لصورة الذات المدرسية.

فيما يتعلق بتحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٤) بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات المدرسية:

جدول (١٢)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات المدرسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٥٣٨٢,٤	١	٥٣٨٢,٤	٢٥٩٠,٤٦	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	٠,٤	١	٠,٤	٠,١٩٣	غير دالة
المعالجة × النوع)	٦,٤	١	٦,٤	٣,٠٨٠	غير دالة
الخطأ	٧٤,٨	٣٦	٢,٠٧٨		
الكلي	٥٤٧٤	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التـــي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيمـــا يتعلـــق بصورة الذات المدرسية. حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (٢٥٩٠,٤٦) وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٣)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية

المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	١٢,١٠	١,٥٥٣	٠,٠٦٨	٢,١٥٨	٣٨	٠,٠٣٧
ضابطة	١١,١٠	١,٣٧٣				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ٢,١٥٨ وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية لكي تصبح دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية بـــين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية.

وهو مايشير إلى تأثير و فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية صورة الذات المدرســـية لدى عينـــة من الأطفـــال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والتي يتمثل أهمها في:

١- الكفاءة المدرسية
٢- احترام المعلم وطاعة أوامره.
٣- علاقاته بزملائه وتكوين صداقات

حيث تعد السيكودراما أسلوباً علاجياً يحظى بجاذبية خاصة لدى الأطفـــال. كمـــا أن العلاج الجماعى يعتمد سواء طرائقه القائمة على النشاط والحركة و تلك القائمة على التمثيـــل الدرامى – على الدور الإيجابي للمريض فى العلاج وعلى إشتراكه فى النشاط الذى تمارســـه المجموعة بشكل فعال (صموئيل مغاريوس د.ت، ص ١٦٨). حيث تساعد السيكودراما الطفل على تكوين رؤية جديدة لنفسه ولمشكلاته حيث يدرك ذاته.

والنمذجة هى أسلوب علاجى له فعالية كبيرة حيث يـــتم نـــسخ أو نمذجـــة الـــسلوك المطلوب بواسطة شخص وتستخدم النمذجة فى علاج عديد من المشكلات وهى عبـــارة عـــن

إكساب مهارات اجتماعية. ومن هنا جاء اهتمام الباحثه باستخدام النمذجه بجانب السيكودراما لتعديل صوره الذات الأسرية والمدرسية لدى الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم.

٢) بالنسبة لصورة الذات :

فيما يتعلق بتحليل التباين ثنائي الإتجاه (٢×٤) بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات:

جدول (١٤)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٢٦٣٦٨,٢٢٥	١	٢٦٣٦٨,٢٢٥	٤٣٢٨,٥٧٣	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	١٨,٢٢٥	١	١٨,٢٢٥	٢,٩٩٢	غير دالة
المعالجة × النوع)	٩,٠٢٥	١	٩,٠٢٥	١,٤٨٢	غير دالة
الخطأ	٢١٩,٣	٣٦	٦,٠٩٢		
الكلي	٢٦٦٦١	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات . حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (٤٣٢٨,٥٧٣) وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٥)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات

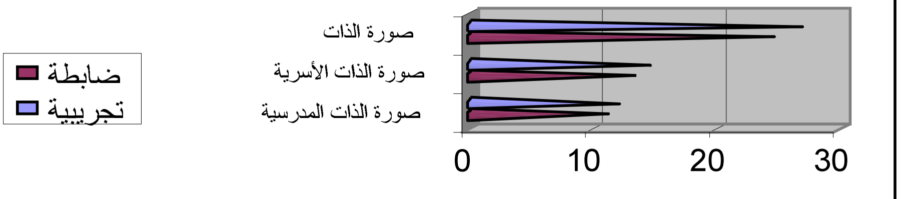
المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	٢٦,٧٥	٢,٢٩١	٠,٥٥١	٢,٦٦٩	٣٨	٠,٠١١
ضابطة	٢٤,٦٠	٢,٧٨٠				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ٢,٦٦٩ وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية لكي تصبح دالة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بصورة الذات عند مستوى(٠,٠٥) .

وهو ما يشير إلى تأثير و فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية صورة الذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

وذلك أن صورة الذات لدى الفرد هي صوره عقليه بالدرجة الأولى تتكون من خلال الفكرة التي لدى الفرد عن نفسه ، إما عن طريق الإنطباع الشخصي والخبرات الشخصية المكتسبة عن نفسه أو عن طريق مدى تأثره بتقديرات وحكم الآخرين عليه. كما أنها عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتعميمات الشعورية للفرد فيما يتعلق بذاته مما هي عليه. لذا يمثل البرنامج الإرشادي خبرات مكتسبة للطفل عن الواقع المدرسي والأسري.

شكل (١) متوسط درجات صور الذات في الاختبار البعدي



جدول (١٦)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات الأسرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٤٢٨٤,٩	١	٤٢٨٤,٩	١٥٥١,٨٧٥	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	١	١	١	٠,٠٣٦	غير دالة
المعالجة × النوع)	١,٦	١	١,٦	٠,٥٧٩	غير دالة
الخطأ	٩٩,٤	٣٦	٢,٧٦١		
الكلي	٤٣٩٦	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة **في القياس التتبعي لصورة الذات الأسرية.** حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (١٥٥١,٨٧٥) وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٧)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية

المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	١٠,٨٥	١,٨٤٣	٠,٩٣٥	١,٩٣٩	٣٨	٠,٠٦٠
ضابطة	٩,٨٥	١,٣٨٧				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ١,٩٣٩ وهى قيمة لم تتجاوز القيمة الحدية لكي تصبح دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات الأسرية.

جدول (١٨)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات المدرسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	٣٢٥٨,٠٢٥	١	٣٢٥٨,٠٢٥	١٢٢٥,٥٨٩	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	٣,٠٢٥	١	٣,٠٢٥	١,١٣٨	غير دالة
المعالجة × النوع)	٢١,٠٢٥	١	٢١,٠٢٥	٧,٩٠٩	٠,٠١
الخطأ	٩٥,٧	٣٦	٢,٦٥٨		
الكلي	٣٣٨٥	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التـــي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة **في القياس التتبعي لصورة الذات المدرسية.** حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (١٢٢٥,٥٨٩) وهى قيمـــة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٩)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية

المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	٩,٤٥	١,٨٢٠	٠,١٦	١,٥١٤	٣٨	٠,١٣٨
ضابطة	٨,٦٠	١,٧٢٩				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ١,٥١٤ وهى قيمة لم تتجاوز القيمـــة الحدية لكي تصبح دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجمـــوعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية

ولاشك أن انخفاض المتوسطات بالاختبار التتبعي عند الأطفال ذوي الإعاقة العقليـــة البسيطة مقارنة بالاختبار البعدي يعكس انخفاض نسبة الذكاء لدى هذه الفئة والذى يتـــراوح من ٥٠–٥٥ إلى ٧٠ .

جدول (٢٠)

تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
معالجة(تجريبية/ ضابطة)	١٥٠١٥,٦٢٥	١	١٥٠١٥,٦٢٥	٢١٥٤,٤٩٤	٠,٠٠١
النوع(ذكور/ إناث)	٢,٠٢٥	١	٢,٠٢٥	٠,٢٩١	غير دالة
المعالجة × النوع)	٣٤,٢٢٥	١	٣٤,٢٢٥	٤,٩١١	٠,٠٥
الخطأ	٢٥٠,٩	٣٦	٦,٩٦٩		
الكلي	١٥٣٣٧	٤٠			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة **في القياس التتبعي لصورة الذات.** حيث بلغت قيمة النسبة الفائية الخاصة بتأثير المعالجة (٢١٥٤,٤٩٤) وهى قيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كي تصبح "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١)

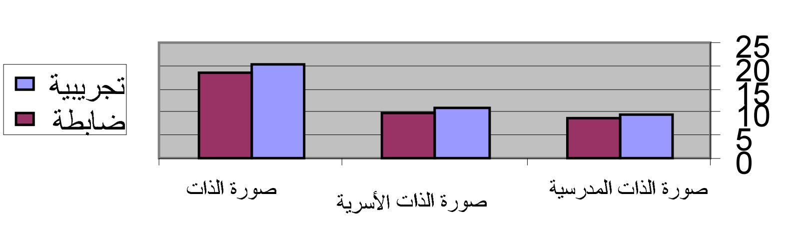
جدول (٢١)

يوضح دلالة ووجهة الفروق بين متوسطي الدرجات التي حصل عليها المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات

المجموعة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	النسبة الفائية	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة الفروق Sig.
تجريبية	٢٠,٣٠	٢,٨٦٧	٠,٠٠٥	٢,١٢٨	٣٨	٠,٠٤٠
ضابطة	١٨,٤٥	٢,٦٢٥				

تشير التحليلات الإحصائية أن قيمة "ت" بلغت ٢,١٢٨ وهى قيمة تجاوزت القيمة الحدية لكي تصبح دالة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التتبعي فيما يتعلق بصورة الذات .

شكل (٢)متوسطات صور الذات في الاختبار التتبعي



ملخص عام لنتائج الدراسة:

١. لايوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات المدرسية.
٢. لايوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات الأسرية.
٣. لايوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لصورة الذات.

٤. يوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفـراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات المدرسية لـصالح المجموعة التجريبية.

٥. يوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفـراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات الأسـرية لـصالح المجموعة التجريبية.

٦. يوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفـراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الذات لصالح المجموعـة التجريبية.

٧. لايوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات المدرسية .

٨. يوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفـراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات الأسرية لـصالح المجموعة التجريبية.

٩. يوجد تأثير دال لمتغير المعالجة في تباين الدرجات التي حصل عليها أفـراد العينـة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي لصورة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى جدوى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية صورة كل مـن الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينـة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ، والذي اتضح من خلال إرتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية في قيـاس صـورة الـذات الأسرية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما ترتفع متوسطات درجات المجموعة التجريبية فيما يتعلق بصورة الذات المدرسية. أيضا ترتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية فـي قيـاس تنمية صورة الذات في الإختبار البعدي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج البحوث والدراسات السابقة والتي أكدت على فاعلية برامج السيكودراما في تنمية أو تحسين الصحة النفسية بشكل عام ، وصورة الذات بصورة خاصة . كما أكدت دراسات كلا من؛ دراسة ميريت Merritt (١٩٨٤) والتي أظهرت نتائج هـذه الدراسة حدوث تحسن كبير فى المهارات الاجتماعية واكتساب الـسلوكيات المناسـبة وذلـك لأفراد المجموعة التى طبق عليها البرنامج السيكودرامى.

كما أكدت دراسة مارتن Martin (١٩٩٠)على حدوث تحسن فى جوانب اعتبار الذات – الثقة بالنفس – المشاركة وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين – القيادة – التصرف بطريقة طبيعية وعاملة – القدرة على الاختيار مما يوضح إمكانية إعادة تأهيل المتخلفين عقليا ودمجهم فى المجتمع.) وأظهرت نتائج دراسة ماكسينير Maxeiner (١٩٩٢) أن السيكودراما طريقة ووسيلة مؤثرة وفعالة مع الأطفال المعاقين عقليا واللذين تم تشكيلهم فى جماعات علاجية ، وقد أظهرت اهتمامات أولية فى اللعب – العمل – الإهتمامات الاجتماعية وإدراك الذات وأظهرت أيضا تحسنا كبيرا فى تقليل حدة القلق لدى هؤلاء الأطفال. دراسة محمد غريب محمد (١٩٩٩) والتي أشارت إلى إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية (ذكور – إناث) من سن (٩ : ١٢) سنة فى القلق النفسى قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامى لصالح تطبيقه. توصلت دراسة محمد أحمد خطاب (٢٠٠٠) إلى فاعلية البرنامج السيكودرامى فى تخفيف حدة سلوك العنف لدى الأطفال المعاقين عقليا. كشفت نتائج دراسة محمد لطفى يحيى (٢٠٠٣) عن وجود فروق دالة إحصائيا فى برنامج السيكودراما بين المجموعات التجريبية (ذكور – إناث) والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج دراسة أسامة أبو المعاطى عبد الرازق (٢٠٠٦) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لتكنيك السيكودراما على مقياس التوافق الإنفعالى – الاجتماعى لصالح المجموعة الأولى . دراسة اماترودا ، مارى – جو Amatruda, Mary - Jo (٢٠٠٦) : لاحظت الباحثة تراجع السلوك السلبى بين الطلاب ، مع ظهور قدر كبير من التفاعل الإيجابى بين بعضهم، مما يؤكد مدى قدرة استخدام فنيات السيكودراما فى حل النزاعات الاجتماعية وقدرتها على بناء المهارات التدريبية. دراسة زينب محمد محمد إبراهيم حذيفة(٢٠٠٨): خلصت الدراسة إلى أن برنامج العلاج بالسيكودراما بفنياته المنتقاة قد حقق تعديلا فى صورة الذات لدى عينة الدراسة .

ويمكن تفسير النتائج في ضوء البرنامج المقدم بمرحلتيه:

المرحلة الأولى: التمهيديه "التأهيلية".

المرحلة الثانية : العلاجية

والذي تم تطبيقه وأكدت الدراسة الميدانية على نجاحه في تنمية أبعاد صورة الذات والمتمثلة في:

١. اللعب". إقامة علاقة علاجية دافئة يسودها الدفء والمودة والثقة بين الباحثة وأفراد العينة.

٢. التمثيل السيكودرامى (لعب أدوار الشخصيات أو المهن): ويميزها كونها أحد أنواع العلاج الجمعي الذي تتحول عدد المرضى فيها ما بين (٥-١٥) فرداً يلعبون أدوار تمثيلية تعبر عن مشكلة خاصة أو جماعية وبذلك يحدث لهم تنفيس انفعالي.
٣. المساعدة في الأعمال المنزلية والاعتماد على النفس.
٤. تنمية مهارات العناية بالذات.
٥. تهذيب وتعديل السلوكيات مع أفراد أسرته
٦. تنمية الكفاءة الأسرية وبعض مهارات المسئولية الشخصية
٧. تنمية الكفاءة المدرسية و صورة الذات المدرسية
٨. احترام المعلم وطاعة أوامره
٩. علاقاته بزملائه وتكوين صداقات

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة قامت الباحثة بوضع عدة توصيات تتمثل فيما يلي:

١) إعداد البرامج والأساليب المناسبة لتحسين صورة الذات المدرسية والذات الأسرية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.
٢) تدريب وتأهيل أولياء الأمور على أساليب التعامل الواعي مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
٣) إقامة علاقة علاجية إيجابية دافئة يسودها الدفء و المودة و الثقة بين الباحثة (المعالج) و أفراد عينة البرنامج
٤) اهتمام الباحثين بدراسة الجانب التطبيقي للبرامج المقدمة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة وليس الاهتمام بالجانب الأكاديمي فقط.
٥) إتاحة الفرص للأطفال لممارسة الأنشطة التي تنمى الإستقلال الذاتي والإعتماد على النفس للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بجانب الأنشطة التي تنمى التفاعل الاجتماعي مع الرفاق وتكوين علاقات اجتماعية مع المحيطين.
٦) الإهتمام بالبرامج التربوية التي تقدم للطفل حيث أنها لابد أن تشتمل على أنشطة فرديه وجماعية ومواقف حياتيه يتدرب عليها الطفل وصولاً إلى المستوى المنشود منها.
٧) تطبيق الأسس والمعايير التصميمية التي تم إتباعها في إنتاج هذا البرنامج عند تصميم برامج تعليمية أخرى.
٨) الإهتمام بإعداد البرامج التربوية والدورات التدريبية للعاملين في مجال الإعاقة العقلية، لإكسابهم المزيد من المعارف حول شخصية الطفل المعاق عقلياً، وإحتياجاتهم وكيفية مواجهتها بالأسلوب العلمي الصحيح.

٩) توفير الدعم المادي والتشجيع المعنوي للأساتذة والمعلمين، لإستخدام البرامج الإرشادية لتنمية قدرات ومهارات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة

١٠) البعد عن أسلوب التلقين في التعامل مع الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة واستخدام الأنشطة المتنوعة والألعاب الفردية والجماعية وألعاب الدراما الاجتماعية حتى يتسنى للأطفال تنمية وتأكيد ذواتهم.

١١) الإهتمام أيضاً ببث برامج خاصة بالطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم، حيث تختص بمخاطبته وإكسابه العديد من المعارف والمهارات بأسلوب مبسط يجذب إنتباهه.

١٢) إختيار الموضوعات التي تهم الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة وتثير إنتباههم.

١٣) تحسين تطوّر الشخص، وزيادة إستعداداته للأستقلالية، ومنع العجز الناتج عن الإعاقة، والحد من إعتماده على الغير.

١٤) الإهتمام بالتعاون المشترك بين المدرسة والمنزل في الكشف عن مشكلات الطفل السلوكية والتعاون في وضع الخطط الإرشادية لمواجهتها، حتى لا تتفاقم حدتها. وأن تكون طرق الإرشاد مكملة لبعضها البعض في المدرسة والمنزل.

بحوث مقترحة:

إنطلاقاً من الجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وإستكمالا للجهود السابقة المبذولة في مجال علم النفس بوجه عام، والصحة النفسية بوجه خاص، يمكن إقتراح عدة بحوث تتمثل في:

١- دراسة تقويم البرامج التي تقدم للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة من حيث المضمون والأهداف والوسائل والأدوات المستخدمة

٢- دراسة وتقويم مستوى الكفاءات الأدائية لمعلمين الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

٣- دراسة فاعلية برامج تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

٤- دراسة مفهوم الذات عند الأطفال ذوى الإعاقة العقلية في بيئات حضارية مختلفة.

٥- دراسة مقارنة لمفهوم الذات عند الأطفال ذوى الإعاقة العقلية في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة.

٦- مدي فاعلية برنامج إرشادي للوالدين في تعديل درجة السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.

أولا :المراجع العربية:

١) **ابتسام السطحية (١٩٩٧)**: إستخدام كل من العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة "النمذجة" فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الأنتباه. رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢) **إبراهيم محمد إبراهيم الدخاخنى (١٩٩٩)**: المشكلات النفسية والاجتماعية للأطفال المحرومين من الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات والممارسة العلاجية للخدمة الاجتماعية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣) **أحمد خيري حافظ ومجدي حسن (١٩٨٩)**: أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية. دراسة تجريبية، مجلة علم النفس، العدد العاشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤) **أحمد زايد (١٩٨٤)**: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية. ط٢، القاهرة: دار المعارف.

٥) **أحمد زكى بدوى (١٩٨٠)**: معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦) **ـــــــــــ (١٩٩٣)**: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. لبنان: مكتبة لبنان.

٧) **أحمد عكاشة (١٩٩٨)**: الطب النفسى المعاصر.ط٤ن القاهرة: دار الفكر العربى.

٨) **أحمد متولي (١٩٩٣)**: مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩) **أسامة أبو المعاطى عبد الرازق راجح (٢٠٠٦)**: فاعلية استخدام تكنيك السيكودراما في تحقيق التوافق الانفعالي الاجتماعي لعينة من المراهقين الصم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠) **أسعد الأمارة (٢٠٠٥)** : الطفل بين تقبل الذات وتقبل الآخر. مجلة الحوار المتمدن، العدد (١٣٦٠) .

١١) **أسماء أحمد عز الدين محمد المحلاوي(٢٠٠٨)**: مدى فاعلية برنامج إرشادى تدريبي لتعديل السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المتخلفين عقليا فئة القابلين للتعلم مرحلة الطفولة المتأخرة دراسة تجريبية. ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة،تة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

١٢) **أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥)** : تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٣) **أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤)** : إستخدام السيكودراما في خفض الإضطرابات الإنفعالية لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٤) **إسماعيل عبد الفتاح الكافي (١٩٩٥)**: الذكاء وتنميته لدى أطفالنا. ط ١، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٥) **ألان سوينجوود (١٩٩٦)**: تاريخ النظرية في علم الاجتماع " ترجمة عبد العاطى السيد". بيروت: دار المعرفة الجامعية.

١٦) **أمال فهمي فرغلى (١٩٩٤)**: مفهوم الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة القاهرة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٧) **أمل معوض الجرس (٢٠٠٢)**: تربية الأطفال المعاقين. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨) **أنيس فهمي إقلاديوس (١٩٨٢)**: السينما والمسرح وأمراض النفس. ط٢، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٩) **إيمان فؤاد الكاشف(١٩٩٥)**: مسرح العرائس كأسلوب لاكتساب أطفال الرياض بعض المفاهيم الأساسية "جان بياجيه"، دراسة تجريبية.رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

٢٠) **أيمن أحمد المحمدي منصور (١٩٩٨)** : مدى فاعلية كلا من السيكودراما والمسرح المدرسي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير . معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٢١) **باتر سون (١٩٩٢)** : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (ترجمة حامد الفقى). ط٢، الكويت: دار العلم.

٢٢) **بدر الدين على (١٩٩٣)**: معاملة الوالدين فى تكوين شخصية الأبناء. دراسة تربوية اجتماعية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد (١٠٥)، قطر.

٢٣) **جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩١)** : معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الرابع ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٤) **جمال الخطيب (٢٠٠٣)**: تعديل السلوك الإنسانى. بيروت: دار حنين.

٢٥) **حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧)**: التوجيه والإرشاد النفسي.ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦) ـــــــــــــــ (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٣، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٢٧) ـــــــــــــــ (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب

٢٨) ـــــــــــــــ (٢٠٠٢): التوجيه والإرشاد النفسي. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٢٩) **حسام إسماعيل هيبة (١٩٨٢):** دراسة لمفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٠) **حسن مصطفى عبد المعطى، رواية حسين (١٩٩٣):** التوافق الزواجى وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثامن والعشرون، أكتوبر – نوفمبر، ديسمبر والسنة السابعة.

٣١) **حسين عبد القادر محمد (١٩٨٦):** العلاج الجماعي والسيكودراما "دراسة في الجماعات العلاجية لمرضى فصام البارانويا". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٢) **حنان حسن نشأت (١٩٩٤):** أثر استخدام الفن التشكيلي في تعديل بعض المظاهر السلوكية لعينة من مرضى التخلف العقلي. رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين شمس.

٣٣) **خالد أبو الفتوح شحاتة (٢٠٠٩):** فاعلية برنامج في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الصم باستخدام فنيات السيكودراما ورواية القصة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

٣٤) **خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٠) :** مدى فاعلية أسلوب التغذية والنمذجة لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٣٥) **خليل ميخائيل معوض (١٩٨٣):** سيكولوجية النمو"الطفولة والمراهقة"، ط ٢، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

٣٦) **رشا محمد أحمد محمد على(١٩٩٩):** مدى فاعلية برنامج إرشادى لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية، جامعة عين شمس.

٣٧) **رمضان محمد القذافى (١٩٩٦)**: رعاية المتخلفين ذهنياً، ط ١، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٣٨) **روبرت واطسون، هنري كلاي ليندجرين(٢٠٠٤)**: سيكولوجية الطفل والمراهق "ترجمة داليا عزت مؤمن" القاهرة: مكتبة مدبولى.

٣٩) **روضة عبد الله المطوع (١٩٩٨)**: تقنية مقياس بيرز هاريس لمفهوم ذات الأطفال PHSCS واقتراح برنامج لتعديل مفاهيم الذات السلبية لدى أطفال دولة الإمارات دراسة تحليلية. دراسة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤٠) **سعد جلال (١٩٨٥)**: الطفولة والمراهقة. الإسكندرية: دار الفكر العربي.

٤١) **سعدية بهادر (١٩٨٣)**: "من أنا" البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٤٢) ـــــــــــ (١٩٩٤): علم نفس النمو. القاهرة: المؤسسة السعودية بمصر، مطبعة مدني.

٤٣) **سليمان الريحاني (١٩٨٥)**: التخلف العقلي. عمان: مطابع الدستور التجارية.

٤٤) **سهام درويش أبو عطية (١٩٩٧)**: مبادئ الإرشاد النفسي. الكويت: دار القلم .

٤٥) ـــــــــــ (١٩٨٠): مبادئ الإرشاد النفسي. الكويت: دار القلم .

٤٦) **سهير حلمي محمد (١٩٩٥)** : مدى فاعلية استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في تحسين السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم . رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٤٧) **سهير كامل أحمد (٢٠٠١)**: التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٨) **سهير محمد محمد توفيق (١٩٩٦)** : اثر استخدام برنامج لغوى على النمو النفسي الانفعالي لدى الأطفال المعوقين سمعيا. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٤٩) **سيد صبحي (١٩٩٧)**: النمو النفسي للإنسان، دراسات في علم النفس، القاهرة.

٥٠) ـــــــــــ (٢٠٠): الإرشاد النفسي الواقع والمأمول. القاهرة: ميديا برنت .

٥١) **السيد عبد الحميد مرسى (١٩٧٦)**: دراسة مقارنة لمشكلات التوافق للطلاب المكفوفين والمبصرين من واقع استجاباتهم على مقياس الإرشاد النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، العدد الثاني، الرياض، ص ص ١٧٨-٢٠٠.

٥٢) **السيد محمد محمود البسيونى** (١٩٩٢) : برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لمفهوم الدور من خلال النشاط الدرامي الاجتماعي الخلاق (مسرح خيال الطفل) لطفل ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٥٣) **صالح حزين السيد** (١٩٩٥): مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي (دراسة تتبعيه في الصدق التنبؤي والثبات والاتساق الداخلي). القاهرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والثلاثون، السنة التاسعة.

٥٤) **صفاء غازى** (١٩٩٢): فاعلية أسلوب العلاج (السيكودراما) والممارسة السلبية لعلاج بعض حالات اللجلجة. رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٥) **صموئيل مغاريوس (د.ت)** (١٩٥٩): استخدام التمثيل في العلاج النفسي (السيكودراما). صحيفة التربية، العدد الأول، السنة ٨، القاهرة.

٥٦) ــــــــــــــ (١٩٧٢): مشكلات الصحة النفسية فى الدول النامية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٥٧) **طه عبد العظيم حسين** (١٩٩١): مدى فاعلية التدريب التوكيدى في تحسين تصور الذات لدى المراهقين. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٨) **عادل عبدالله** (٢٠٠٠): العلاج المعرفى السلوكى أسس وتطبيقات. القاهرة: دار غريب

٥٩) ــــــــــــــ (٢٠٠٢): الأطفال التوحديون" دراسات تشخيصية وبرامجه"، القـــاهرة: دار الإرشاد.

٦٠) **عادل عز الدين الأشول** (١٩٨٤): مقياس مفهوم الذات للأطفال، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦١) ــــــــــــــ (١٩٨٥): علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٢) ــــــــــــــ (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٣) **عادل محمد صادق** (١٩٨٥) : دور العلاج الطبي النفسي في اندماج المعوقين في الحياة العامة.المؤتمر الثالث لاتحاد وهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، فبراير ، القاهرة ، ص ص ٣٢-٣٦ .

٦٤) **عايدة على قاسم رفاعي (١٩٩٧):** مدى فاعلية برنامج إرشادى في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة عين شمس.

٦٥) **عباس عوض (١٩٨٩):** علم النفس الفسيولوجي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٦٦) **عبد الحميد شاذلى (١٩٩٩):** الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر.

٦٧) **عبد الرحمن العيسوي (١٩٧٩):** العلاج النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

٦٨) **ـــــــــــــــ (١٩٨٤):** العلاج النفسي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

٦٩) **ـــــــــــــــ (١٩٩٦):** التخلف العقلي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧٠) **ـــــــــــــــ (١٩٩٧):** العلاج السلوكي. بيروت: دار الرتب الجامعية.

٧١) **عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤):** العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: دار الفجر.

٧٢) **عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ (١٩٦٦):** سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة. القاهرة: دار النهضة العربية.

٧٣) **عبد العزيز الشخص، عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى (١٩٩٢):** قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. ط١، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧٤) **عبد العظيم شحاتة مرسى (١٩٩١):** التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر.

٧٥) **عبد الفتاح مراد (٢٠٠٠):** موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات. مطبوعة ومنشورة بواسطة المؤلف، الإسكندرية.

٧٦) **عبد الله جاسم أبو رغيف (١٩٩٠):** أثر برنامج للتدريب على بعض القدرات العقلية والتكيف لدى المتخلفين عقلياً في العراق. دراسة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٧٧) **عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦):** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٨) **عبد المنعم الحفنى (١٩٧٥):** موسوعة علو النفس والتحليل النفسى. ط١، القاهرة: مكتبة مدبولى.

٧٩) **عبدالرحمن سليمان (١٩٩٩):** سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة " المفهوم والفئات". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٨٠) ــــــــــــــ (**٢٠٠١**): سيكولوجبة ذوى الحاجات الخاصة. ج ٣، القاهرة: زهراء الشرق.

٨١) **عزة عبد الجواد محمد عزازى** (**١٩٩٠**): استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

٨٢) ــــــــــــــــــــ (**١٩٩٥**): استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٨٣) **عزة محمد صديق** (**١٩٩٦**) : مفهوم الذات لدى المتأخرين عقليا تأخرا بسيطا في المرحلة العمرية من ١٣ – ٢٠ سنة . رسالة ماجستير، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

٨٤) **عفاف اللبابيدى، عبد الكريم الخلايله** (**١٩٩٣**): سيكولوجية اللعب، ط٢، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨٥) **علا عبد الباقي إبراهيم** (**١٩٩١**) : دراسة مدى فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفات عقليا. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨٦) ــــــــــــــ (**١٩٩٣**): سلسلة التوجيه والإرشاد في مجالات إعاقات الطفولة، الكتيب الثاني التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها. الكتيب الثاني، ط١، مطابع الطوبجى التجارية، القاهرة.

٨٧) ــــــــــــــ (**١٩٩٥**): مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقليا. رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨٨) **علاء الدين كفافى** (**١٩٩٧**): الإرشاد والعلاج النفسي الأسرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٩) ــــــــــــــ (**١٩٩٧**): علم النفس الارتقائي "سيكولوجية الطفولة والمراهقة". القاهرة: مؤسسة الأصالة.

٩٠) **على إبراهيم السوقى على** (**٢٠٠٠**): أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعى المدرسى لتلاميذ المرحلة الإبتدائية فى محافظة دمياط. مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد الرابع والثلاثون، يوليو،ص ص١٣٥_١٦٢ .

٩١) **فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٦):** التقديرات العقلية. ط ٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٢) **فاروق صادق (١٩٨٢):** سيكولوجية التخلف العقلى. الرياض: عمارة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود.

٩٣) **فتحي أبو العنين (٢٠٠٦) :** صورة الذات www.tawalt.com

٩٤) **فخري الدباغ (١٩٨٦):** السلوك الإنساني"الحقيقة والخيال". كتاب العربي "١٢"، سلسلة فصيلة يصدرها مجلة العربي، الكويت.

٩٥) **فرج عبد القادر طه وآخرون (١٩٩٣):** موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

٩٦) **فريد جبرائيل نجار وآخرون (١٩٦٠):** قاموس التربية وعلم النفس التربوي. لبنان: منشورات دائرة التربية في الجامعة الأمريكية ببيروت.

٩٧) **فهمي سليم الغروي (١٩٩٢):** المدخل إلى علم الاجتماع. عمان: دار الشروق.

٩٨) **فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢) :** مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا والمصابين بأعراض داون (فئة القابلين للتعلم). المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، المجلد الثاني ، إبريل ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ص ص ٩٨٣ – ١٠٢٢ .

٩٩) **كارل جوستاف يونج (٢٠٠٣):** علم النفس التحليلي. " ترجمة نهاد خياط"، إصدارات مكتبة الأسرة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٠٠) **كالفين هول، جاردنر لينذرى (١٩٧٨):** نظريات الشخصية ." ترجمة فرج أحمد فرج، قدري حفني"، ط٢، دار الشايع للنشر.

١٠١) **كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨):** سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٢) **كمال إبراهيم مرسى (١٩٨٥):** سيكولوجية العدوان. مجلة العلوم الاجتماعية، العدو الثاني، مجلد (٢١٣)، القاهرة.

١٠٣) ــــــــــــــ **(١٩٩٦):** مرجع في علم التخلف العقلي. ط ١، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٠٤) ــــــــــــــ **(١٩٩٩):** مرجع في علم التخلف العقلي. ط٢، القاهرة: دار الجامعات.

١٠٥) **كمال الدسوقي (١٩٩٠):** ذخيرة علوم النفس. ط٢ ، القاهرة : وكالة الأهرام للتوزيع.

١٠٦) **لبنى سيد نظمى الهوارى** (٢٠٠٤) : دراسة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي والإدراك البصري ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم لدى الأطفال المتخلفين عقليا . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٠٧) **لطفي فطيم** (١٩٩٣): العلاج النفسي الجمعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٨) ـــــــــ (١٩٩٤): العلاج النفسي الجمعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٩) **لويس كامل مليكه** (١٩٥٩): الشخصية وقياسها. ط١، القاهرة: النهضة المصرية.

١١٠) ـــــــــــــ(١٩٩٤): العلاج السلوكى وتعديل السلوك.ط٢، الكويت: دار القلم.

١١١) ـــــــــــــ(١٩٩٨): الإعاقة العقلية والإضطرابات الإرتقائية. القاهرة:مطبعة فيكتور كيرلس.

١١٢) **مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز** (١٩٩٢) : طبعة خاصة بالتربية والتعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

١١٣) **محروس الشناوي، محمد عبد الرحمن** (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث " أسسه وتطبيقاته". القاهرة: دار قباء.

١١٤) **محمد أحمد محمود خطاب** (٢٠٠٠) : مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حده سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا . رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١١٥) **محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة على حسن** (٢٠٠٣): تدريب الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية على المهارات الإنمائية. دليل المعالجين والآباء، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١٦) **محمد بيومى خليل** (٢٠٠٣): المقياس الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (المطور) للأسرة المصرية: إنحرافات الشباب فى عصر العولمة.ج ١، القاهرة: دار قباء.

١١٧) **محمد النوبي محمد على** (٢٠٠٦): السيكودراما واضطراب الاشتباه (نقص الانتباه – النشاط الزائد – الاندفاعية) لدى ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١١٨) **محمد جعفر** (٢٠٠٢) : المساعدة الإرشادية والنفسية. ط٢، جدة : دار السعودية للنشر والتوزيع .

١١٩) **محمد حامد أبو الخير** (١٩٨٨): مسرح الطفل. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢٠) **محمد شفيق (١٩٩٨):** نحو تنشئة اجتماعية سوية فى إطار المجتمع الإسلامى، ندوة التنشئة الاجتماعية ومواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية التى تواجه الأمة الإسلامية فى القرن المقبل. فى الفترة (٢١ – ٢٣) أكتوبر، القاهرة، رابطة الجامعات الإسلامية، ص ص ١٩١ – ١٢٤.

١٢١) **محمد صلاح الدين مجاور(١٩٧٧):** الخبرات اللغوية في الرياض" رياض الأطفال وفلسفتها وأسسها، برامجها، أساليب العمل فيها". الكويت.

١٢٢) **محمد عاطف غيث (١٩٩٦)** : دراسات في علم الاجتماع .نظريات وتطبيقات ، بيروت: دار النهضة .

١٢٣) **محمد عبد القادر عبد الغفار** (١٩٨٣): مصطلحات علم النفس العام. ط١، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٢٤) **محمد على محمد** (١٩٩٤) : تاريخ الفكر الاجتماعي. بيروت: دار المعرفة الجماعية.

١٢٥) **محمد عماد الدين (١٩٥٩):** الشخصية والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٢٦) **محمد غريب** (١٩٩٩) : مدى فعالية برنامج سيكودرامى للتخفيف من القلق النفسي عند أطفال المؤسسات الإيوائية " دراسة تجريبية " على عينة من سن ٩ – ١٢ سنة . رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٢٧) **محمد لطفي محمد** (٢٠٠٣) : استخدام السيكودراما في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢٨) **محمد محروس الشناوي** (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي .القاهرة : دار غريب .

١٢٩) ـــــــــــــــــــــ **(١٩٩٧):** التخلف العقلى الأسباب – التشخيص – البرامج، ط١، القاهرة: دار غريب.

١٣٠) **محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩١):** الطب النفسي" الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج"، القاهرة: المطبعة الطبية.

١٣١) **محمود محمد إسماعيل (٢٠٠٣):** صورة السلطة الوالدية لدى أبناء العاملين في الخارج " دراسة مقارنة بين الجنسين في المرحلة العمرية من (١٥ – ١٧). رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس.

١٣٢) **محمود محمد الزينى (١٩٧٤)**: سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

١٣٣) **محي الدين توق، خالد الطمان (١٩٨٦)**: دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين لكلية التربية،ط١، جامعة الإمارات.

١٣٤) **مصطفى محمد متولى وآخرون (١٩٩٣)**: المدرسة والمجتمع. الرياض: دار الخريجين للنشر.

١٣٥) **ملاك جرجس (١٩٨٠)**: التخلف العقلي (سلسلة مشاكل الصحة النفسية للأطفال وعلاجها). الكتاب الثاني عشر، القاهرة: مكتبة المجلة.

١٣٦) **———— (١٩٨٥)**: مشاكل الصحة النفسية للأطفال. تونس: الدار العربية للكتاب.

١٣٧) **ممدوح الكنانى وآخرون (١٩٩٤)**: المدخل في علم النفس. الكويت: مكتبة الملاح.

١٣٨) **ممدوحة سلامة (١٩٩٠)**: تقدير الذات والضبط الوالدى للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. مجلة الدراسات النفسية ، عدد أكتوبر ١٩٩٠ ، ص ص ٢٥-٤٨ .

١٣٩) **منى فياض (١٩٨٣)**: الطفل المتخلف عقلياً في المحيط السري والثقافي. بيروت.

١٤٠) **مي محمد لطفي (١٩٩٢)**: مفهوم الذات وبعض أساليب التقدير وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (دراسة تفاعلية). دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة شبين الكوم.

١٤١) **ميادة محمد على أكبر (١٩٩٦)**: الإتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك التكيف للأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بأعراض داون. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

١٤٢) **———— (٢٠٠٦)**: فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

١٤٣) **ميخائيل أسعد (١٩٩٤)**: علم الإضطرابات السلوكية. بيروت: دار الجبل.

١٤٤) **نادر فهمي الزيور (١٩٩١)**: تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. ط٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤٥) **نبيل محمد (٢٠٠٦)**: المعالجة النفسية بالطرق الطبيعية. www.maaber.com

١٤٦) **نشوى عبد الحليم عبد اللطيف (٢٠٠٤)** : فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالنموذج في تنمية بعض من المهارات الاجتماعية لدى طفل الاوتيزم . رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

١٤٧) **نيفين بهاء الدين (١٩٩٩):** فعالية قصص الأطفال في تنمية بعض جوانب النمو للمعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٤٨) **هدى الناشف(٢٠٠١):** إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤٩) **هدى محمد قناوى (١٩٩٦):** الطفل تنشئته وحاجاته. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٥٠) **يوسف القريونى (١٩٩٦):** مدخل إلى رعاية وتأهيل المتخلفين عقلياً. القاهرة: الأمانة العامة بجامعة الدول العربية.

١٥١) **يوسف فريد (١٩٩٣):** مدخل إلى رعاية وتأهيل المتخلفين" سلسلة الدراسات الاجتماعية في التدريب الاجتماعي"، القاهرة: جامعة الدول العربية.

١٥٢) **يوسف محمود الشيخ وجابر عبد الحميد جابر (١٩٦٤):** سيكولوجية الفروق الفردية. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

153) **Altman, R & Talkington, L. (1971):** Modeling: an alternative behavior modification approach for retardate's mental retardation, Vol.9, pp 20 – 23.

154) **Amatruda, Mary Jo (2006):** Conflict resolution and social skill development with children. Journal of group psychotherapy, psychodrama & sociametry, Vol. (58), N. (4); pp: 168-181.

155) **Anastasia, A., (1982):** Principles of psychological testing. New York: Macmillan.

156) **Antony, F. Grasha (1987):** Practical Application of psychology. Brown and Company.

157) **Azrin, N. and others (1995):** Eliminating self – injurious behavior by education procedures, Behavior research and therapy, Vol. (13), N. (2), pp: 106-116.

158) **Bandura, A. & Walters, R. (1963):** Social learning and personality development. New York, Holt, Rinehart & Winston.

159) **Barnes, Dermot, Smeets, Panl, M.; Roche, Bryan (1996):** Stimulus equivalence and academic self-concept among mildly mentally handi capped and no handicapped children, psychological record retardation, Dissertation abstracts international, Vol. (32), N. (02), P. 721.

160) **Baumberger, J. & Harper, R. (1999):** Assisting student with disabilities: What school counselors can do and must do, Thousand Oaks, C A: Corwin Press.

161) **Benda, C.F., (1954):** Psychopathology of childhoodint. Carmichal (ED) Manual of child psychology. New York. Witty.

162) **Blanter, A. (1955):** Psychology in R. J. Corsini & amp, D wdding (Eds) Current Psychotherapies. pp 399 – 408.

163) **Bolivar, Cynthia, Lynne (1993):** The use of video self – modeling to teach social communication skills to adults with mental retardation. Dissertation Abstracts International, Vol. (32), N. (02), p. 721.

164) **Bootzin, R. & A Co Calla, J.R. (1988):** Abnormal Psychology: Current perspectives. New York, M.C. Grow - Hill.

165) **Brim, O.G.Jr. & Wood, N. (1956):** Self and other conception in court ship and marriage pairs, marriage and family living, Vol. 18, U.S.A.

166) **Brown, P; Levinson, S. (1987):** Politeness: some universals in language. Cambridge University Press.

167) **Brown, s. & Lent,R, (1984)** : Hand Book of Counseling psychology, John Wiley and Sons , New York

168) **Brown,D,& Pedder,J .(1980).** Introduction to psycho therapy, tailstock publication, London.

169) **Castagno, Karen, Szczepaniak (1991):** A study of the effects of an after – school physical education program on the self-concept of middle school Emr students (middle school students, physical education) Dissertation Abstracts International, Vol. 52(12)A, P. 4289.

170) **Cherry, S. (1993):** Use of drama group work with children a hank book. Jessica Kingsley. Publishers, Ltd, London. Pp. 170 – 182.

171) **Choi, Sun (2006):** Perfectiveness of group counseling for children from dysfunctional. United States, Oklahoma: Families oral Roberts University.

172) **Clayton, Lynette Robinson; Robinson, Luther D. (1971**): Psychodrama with deaf people, American Annals of the deaf, V. (116), N. (4), pp. 414 - 9, Aug.

173) **Combs, A.W. and Donald Snygy; (1959):** Individual behavior, Harper and Row, New York, U.S.A.

174) **Cooley, C.H., (1902):** Human nature and the social order, Scribners, New York, U.S.A.

175) **Coop and White; Richard H. Kinnard; (1974):** Psychology in the classroom, Evanston, Happer & concepts row, New York, U.S.A.

176) **Cooper Smith, S., (1967):** The antecedents of self-esteem, freeman and Co., San Francisco, U.S.A.

177) **Covington, M., (1984):** The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications the elementary school Journal, Vol. 85, U.S.A.

178) **Davidson, H.H.; Long, G., (1961):** Children's perceptions of their teachers' feeling toward them related to self perception, school achievement and behavior, Journal of Experimental education, Vol. 29, U.S.A.

179) **Davies, R. (1985):** Social skills training with persons who are mentally retarded. Journal of mental retardation, Vol. (23), N. (4), pp: 186-196.

180) **Davison, G. & Neal, J. (1990):** Abnormal psychology, 5th ed., New York: John Wiley & Sons.

181) **Davison, G., C., & Neals, J., M., (1995):** Abnormal psychology. (7th ed.) U.S.A. John Wiley & Sons. Inc.

182) **Dever, R.B., (1990):** Defining mental retardation fro man instructional press pective. Mental retardation.

183) **Diane, Frey; Jessy Carlock, C., (1989):** Enhancing self esteem, accelerated development Inc., 2nd Ed., U.S.A.

184) **Drew, C.J. Logan D.R. and Hardman, (1990):** Mental retardation, 4, ed. New York: Macmillan, Company.

185) **Dunlop, Rosse Mary; Burns Alisa; Birmingham, Suzanne (2001**): Parent – Child relations and adolescent self – image following divorce: A 10 year study. Journal of youth and adolescence, Vol. 30(2); Apr; pp. 117-134.

186) **Edward, L. Schor.; (1995):** Caring for your school age child, Bantham book, U.S.A.

187) **Eysenck, H.J. (1977)** Hand book of abnormal psychology. Pit medical press, 5th ed.

188) **Frances, Chini, Amanda (2004):** A longitudinal study of family relations as mediators of children's schooling outcomes. Canada: University of Guelph (Canada).

189) **Georg, Atheadrson and Achilles, Gtheodorson (1969**): A modern dictionary of sociology. Barnes and Nobel Books, New York,.

190) **Gergen, K.J., and Others (1965**): Self – evaluation and interaction anticipation as determinants of self presentation, journal of personality and social psychology, Vol.18, U.S.A.

191) **Gill, Walter, Hayes, Butter, Karen (1988):** The effects of school wide discipline, role play, modeling, and video utilization upon the self – concept of elementary school children, a preliminary report, paper presented at the society of school librarians international conference (3rd, San Antonio, TX , OCT 20-22).

192) **Goldenson, R.M. (1984):** Longman dictionary of psychology and psychiatry, New York.

193) **Goodwine, D. (1984):** An investigation of the efficacy of creative drama as and adults for teaching social skills to mentally retarded youth and adults (theatre), Dissertation abstracts international, Vol. (46), N. (02)A, P. 399.

194) **Grossman, H.Z. (1983):** Classification in mental retardation, Washington, D.C: American Association on mental deficiency.

195) **Hamacheck, E. Don, (1978):** Encounters with the self, New York, U.S.A.

196) **Harold, I. Kaplan and Others, (1994):** Symposis of psychiatry behavior Edition, Middle East Edition, Published by Williams and Williams.

197) **Havighurst, R., (1972**): Developmental Tasks and education, 3rd ed., David McKay, New York, U.S.A.

198) **Horrocks, J.E.; Benimoff, M., (1966**): Stability of adolescent's Nominee status, over a one year period as a friend by their peers, Harper and Row, New York, U.s.a.

199) **Horton, Charles Gooley (2003):** Human nature and the social order. (4th ed) printed in United States of America.

200) **Ingram, C.P., (1953):** Education of the slow learning child (2nd ed.) New York: Ronald press.

201) **International mental health, (1968):** Research News Letter, Vol. 10, No. 2, pp. 70-71.

202) **Jacobson, E.; Sofya, G.; Feshchenka, Tatyama, I. (1997):** The formation of potential positive self-image as a means of regulating the behavior of preschool and young school – age children. Vapors psychology, No. (3); pp: 3-11

203) **Jacobson, E.Q., (1964**): Self nature. Journal of consulting and clinical psychology, Vol. 16, U.S.A.

204) **James, Williams (1950):** The principle of psychology. http:/ novaon_line:nv.cc.us.

205) **Johnson & Johnson, (1989):** Some effects of discrepancy level on responses to negative information about one's self sociometry. Harper and Row, New York, U.S.A.

206) **Johnson & Nouem Hebeisen, (1989):** Disagreement and self esteem, journal of psychology, Vol. 102, U.S.A.

207) **Kimberly, L. Keith (2006):** My child has a problem self- image. http:/childparenting.about.com.

208) **Kurtz, R. R., Grummon, D.L., (1972):** Different approaches and their relationship to therapy outcomes, Journal of consulting and clinical psychology. Vol. 39, U.S.A.

209) **Laft, J. & Hary., (1963**): Human Interaction National Press, California, U.S.A.

210) **Lawrence, P. Percell (1974):** The effects of assertive training on self- concept and anxiety. Archives of general psychiatry, (31); pp: 502- 504.

211) **Levelon, E., (1992):** A clinician's guide to psychodrama, (2nd ed.), New York: Springer publishing Co., Inc.

212) **Levy, A.E. and Dowing, L.S. (1995).** Counseling and psychotherapy, Skills, Theories and parches. New Jersey. Prentice - Hall.

213) **Long, B., (1965):** Parental discard vs. family structure: Effects of divorce self-esteem of Daughters, Journal of Youth and Adolescence, Vol. 22, U.S.A.

214) **Long, Carol, Ann (1995):** The development of self esteeming young adolescents with mild mental retardation. Psychology development. Dissertation Abstracts, Vol. (57); N. (10), pp: 44-56.

215) **Lovell, K., (1994):** Education psychology and children 2nd ed. London: University of London press.

216) **Luselli, J. Pollow, R., Clozzi, G & Teitelbaum, M. (1981):** Application of differential reinforcement to control disruptive behaviors of mentally retarded students during remedical instruction, American Journal of Mental Deficiency, Vol. (25), pp: 265-272.

217) **Maeleod, G.R., (1989):** Effectiveness of microteaching, the international. Eneyc Lopedia of education technology, Oxford, Pergaman press.

218) **Martin, G. (1990):** The use of psychodrama in the rehabilitation of mentally handicapped. Spain journal, Vol. (11), N. (10), pp: 44-56.

219) **Maslow, A.M., (1962):** Some basic propositions of a growth and self-actualizing psychology, ASCD year book 1962, perceiving, behaving, becoming, association supervision and curriculum development, Washington D.C., Washington, U.S.A.

220) **Maxeiner, V. (1992):** Fairy – tale dramatization children prayis – der – kinder psychology –und-kinder psychiatry, Article. Empirical study, Vol. (37), N. (7), pp: 252-257.

221) **Mead, G.H., (1956):** Mind, self and society: from a stand point of a social behaviorist, University of Chicago press, Chicago, U.S.A.

222) **Mercer, J., R., (1973):** Labeling the mental perspective mental retardation U.S.A. Barkley university of California press.

223) **Merritt. J. (1984):** The effects of a program of drama therapy on the social skills behaviors of institutionalized mentally retarded adults. Dissertation abstracts international, Vol. (45), N. (11)B, P. 3607.

224) **Moreno, J.L., (1956):** Principles of psychotherapy, philosophy of the third psychiatric revolution with special emphasis on group psychotherapy and psychodrama. In: Frommre Ich mann, F. and Moreno, J.L. (E.D) progren in psycho therapy. New York: Grune and Stratton.

225) **Moreno, J.L., (1956**): Psychodrama of a dream, New York: Grum and Stratton. PP. 30-32.

226) **Myers, D. (1985):** Extinction, Dro, and Response, cost procedures for eliminating self – injurious behavior (case study) behavior research & Therapy, Vol. (13), N. (3), pp: 189-191.

227) **Norrman, Linda; Frodi, Ann (2001):** The importance of father to soc0ial situation and self – image of the child. Nordics Psyrology, vol 53(4); pp. 289-301.

228) **Offer, D, (1982):** Seminar, on Self Esteem Development and Sustenance, Harvard Medical School, Boston, Mass., U.S.A.

229) **Ottenbacher, Kenneth (1981):** An investigation of self – concept and body image in the mentally retarded. Journal of Chnical – Psychology, Vol. 37(2), P. 415.

230) **Patric Mc Grath, (1993):** Historical development of group psychotherapy: Group work children and adolescents, London: Jessica Kingsley publishers.

231) **Patricia Waller & John and Gaa, (1974)** : Motivation in the class room, Herbert & Row, New York , U.S.A.

232) **Perel Espejo, A. (1992):** Psycho pedagogical consequences of victims of child abuse: one self – image and scholastic performance. Folia Neuropsiquiatrica, vol 27(1); pp. 33-40.

233) **Purkey, W.W.; Schmidt, J., (1987):** The Inviting Relation Ship, Englewood Cliff, Prentice Hall Inc, New Jersey, U.S.A.

234) **Purkey, William W., (1971)** : The self and Academic Achievement Englewood Cliffs , Prentice Hall Inc., New Jersey, U.S.A.

235) **Random House Dictionary (2006):** The importance of a positive self- image? http://mtstcial.org.

236) **Rees, H., (1993):** A new short test book of psychiatry mass publishing, Egyptian Edition.

237) **Reline, G., (1974):** Psychoanalytic theory: An exploration of essentials, International Universities press, New York, U.S.A.

238) **Reyes, inda, Salness (1990):** A treatment program for Juvenile homicidal offenders: Impaction hostility aggression, empathy and locus of control United States, Texas: the University of Texas at Austin.

239) **Rickey, G. (1981):** Theory mrihod and processes of Counseling and psychotherapy, prentice - Hall Company, New Jersey.

240) **Robertson, Ian (1981):** Sociology. (2nd ed), worth publishers; New York.

241) **Robertson, Ian (1981**): Sociology. (2nd ed), Worth Publishers, New York.

242) **Robinson, Awana, P., Kehle, T., and Jonson, W, (1986**): But what about smart Girls? Adolescent self – Esteem and sex role perceptions as a function of Academic Achievement, Journal of Education psychology, Vol. 78, U.S.A.

243) **Rogers, T.B., Kuiper, and N.A. & Rirer, W.S. (1977**): Self-reference and the encoding of personal information, journal of personality and social psychology, vol (35), No, (9), pp: 677-688.

244) **Romayne Smith, M.A., CCC-Sup, (1993**): Children with mental retardation. A parent's Woobine House.

245) **Rosenberg, M., (1965)** : Society and Adolescent Self Image , Princton University Press, New Jersey, U.S.A.

246) **Ross Vista, Haith, Marshal M. Miller Scolt A., (1995):** Child Psychology, the modern science John Wiley and Sons, Inc., New York, Second Edition.

247) **Sarason, S. B., (1955):** Mentally retarded and mentally defective children: Major psychosocial problems in W-W Cruckshark (Ed) psychology of exceptional children and youth New York: Prentice-hall.

248) **Sarbins, T.R.; Rosenberg, B.G., (1952):** Contribution to role-taking theory, a clinical study of self and role, Journal of Abnormal and social psychology, Vol. 47, U.S.A.

249) **Schuller, R., (1982):** Self esteem: The new reformation, on word publishing, WaCo, Texas, U.S.A.

250) **Shirley, C. Samuels, (1977**): Enhancing self-concept in early childhood, theory and practice, human press, New York, U.S.A.

251) **Sinclear, E. and Forness, S., (1983**): Classification educational mental retardation, New York, Pergamon press.

252) **Smith, Jill & Diller, Howard (1996):** Self image and learning disabilities. Apodixis publisher.

253) **Smith, M., B., et al., (1994**): Mental retardation 4th ed., U.S.A: Macmillan college publishing company Inc.

254) **Stafstorm, Carl, E.; Havlena, Janic (2003):** Seizure drawings: Insight into the self – image of children with epilepsy. Epilepsy & Behavior, Vol 4(1); pp. 43-56.

255) **Sue Jennings (1988):** Drama therapy and practice for teachers and clinicians, Rout ledge, Chapman and Hall. London.

256) **Tabor, Mary, Anne (2003):** The effectiveness of systematic desensitization, in vivo desensitization and modeling in reducing, dental anxiety in patients with mental retardation. Dissertation Abstracts International, Vol. 41(4), p. 1201.

257) **Taylor, K.L and Sternberg, L.E.S. (1989):** Exceptional children. New York, Spring, Verlog.

258) **Torunga, Hideari, Tanar, Michiharu (200**4): Development of self consciousness is youth mental retardation and children without mental retardation modified self – image and ideal self – image. Japanese Journal of special education Vol 42(1); pp: 1-11.

259) **Vernon, P., E., (1992):** Intelligence and attainment tests 2nd ed. London: University of London press.

260) **Wallin, J.E., (1949):** Children with mental and physical handicaps. Enge. P. Wood Chiffs, N.J. Prentice-Hall.

261) **Wikipedia Encyclopedia (2006):** Drama therapy, group therapy, self- image, psychodrama, self- concept, self psychology. http;//en.wikipedia.org.

262) **Wolman, Benjamin B., (1973):** Dictionary of behavioral science, Litton Educational publishing, Inc.

263) **Wright, Jennifer, Cowden, Jo-e (1986):** Changes in self – concept and cardiovascular endurance of mentally retarded youth in a special Olympics swim training program, adapted physical activity quarterly, Vol. 3(2), pp: 177-183.

264) **Wylie, R., (1961):** The self – concept, Vol. 1, University of Nebraska press, Lincoln, Nebraska, U.S.A.

265) **Wylie, R., (1979):** The self concept: Theory and research on selected topics, Vol. 2, University of Nebraska press, Lincoln, Nebraska, U.S.A.

266) **YawKey Thomas D., (1970):** The self-concept of the young child, vol.2, Brigham Young University Press, the Mac Milan Co. and the free press, U.S.A.

267) **Zaidi, Lisa, Y.; Gutierrez, Kavner (1995**): Group treatment of sexually abused latency – age girls. Journal of interpersonal Violence, Vol. (10), N. (2); pp: 215-227.

268) **Uszynska Janina(2001):** The image of a child in his parents minds and self- image of six – year – old children. Early child development and care, v 169; pp: 1 – 19.

ملحق (١)

مقياس صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية المصور للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم

(إعداد الباحثة)

إشراف

أستاذ دكتور

إبراهيم قشقوش

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

دكتور

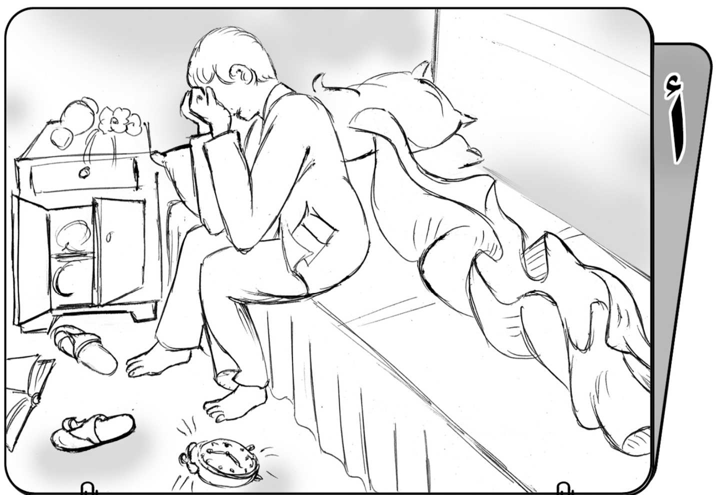
نبيل حافظ

أستاذ مساعد الصحة النفسية

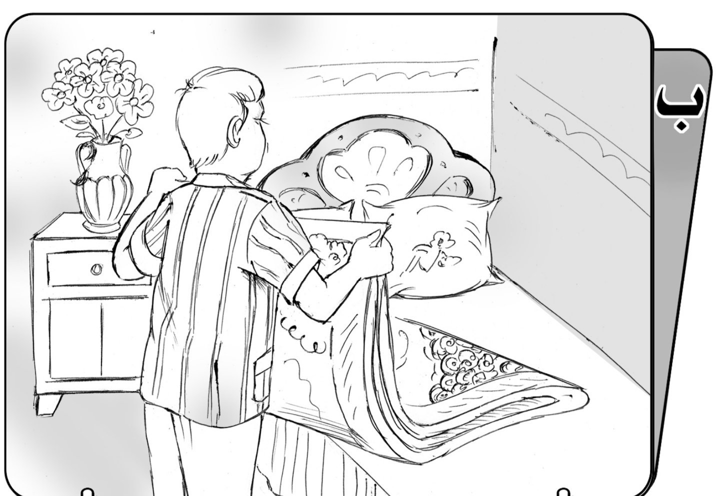
كلية التربية – جامعة عين شمس

أولاً : صورة الذات الأسرية

كفاءة أسرية س١ : عبارة رقم(١)



الولد ده مش بيعرف يرتب حجرة نومه بنفسه



الولد ده بيعرف يرتب حجرة نومه بنفسه

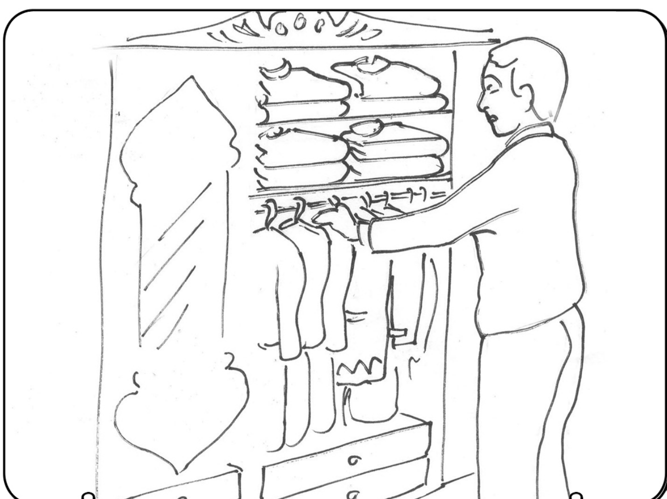
عبارة رقم (٢) س١

أ



الولد ده مش بيحب الترتيب ولا النظام

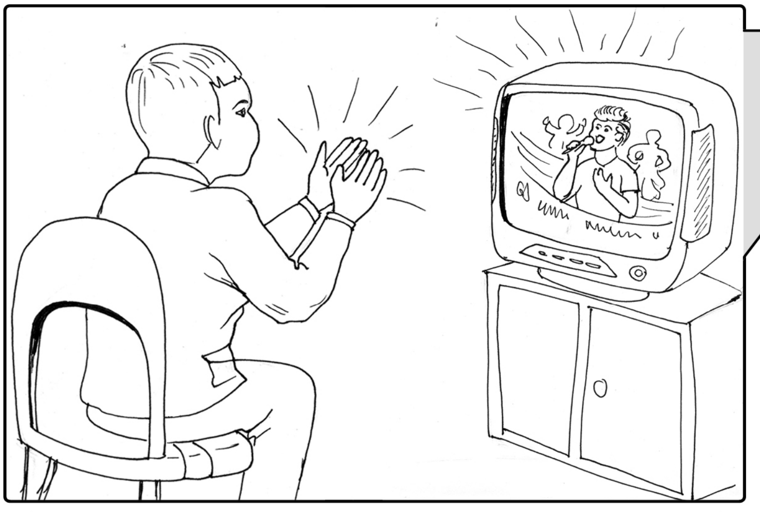
ب



الولد ده بيحب الترتيب والنظام

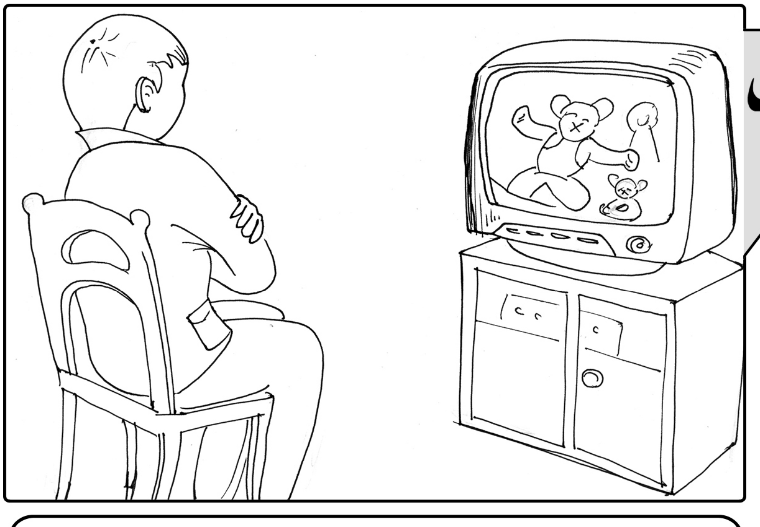
عبارة رقم (٣) س١

أ



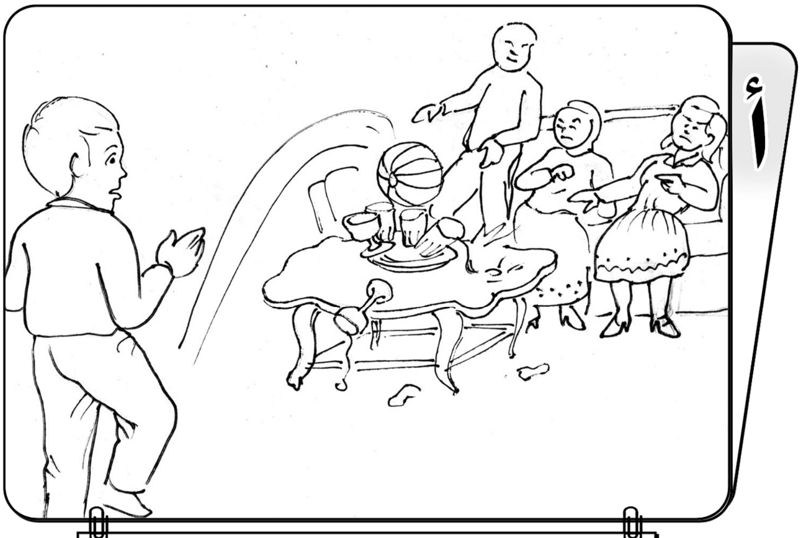
الولد ده بيتفرج على التلفزيون والصوت عالى .

ب

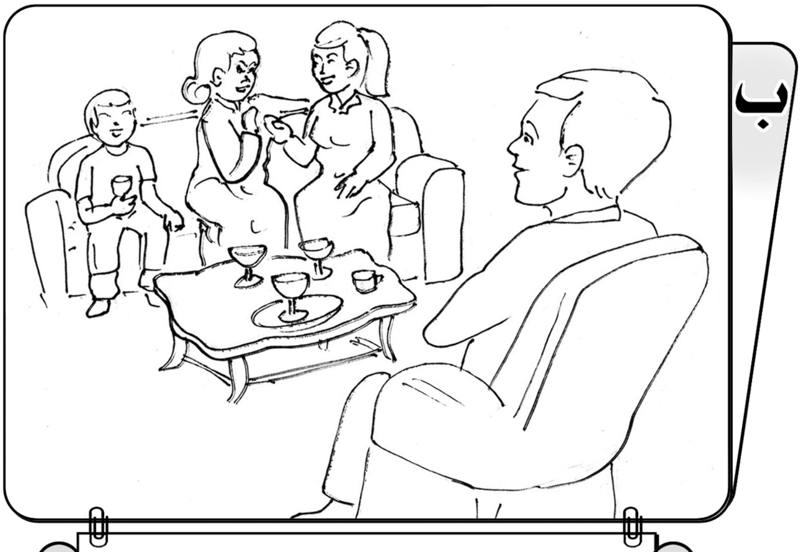


الولد ده بيتفرج على التلفزيون فى هدوء .

عبارة رقم (٤) س١



الولد ده مش بيكون مؤدب إذا زارهم حد فى البيت

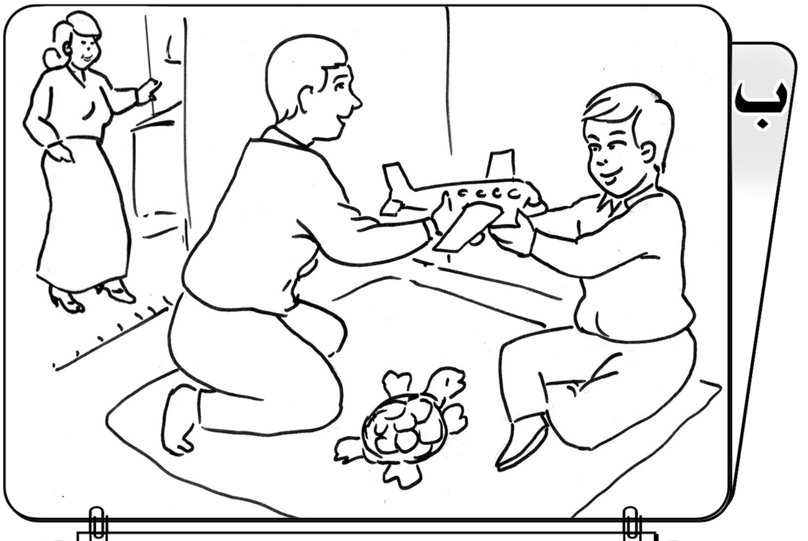


الولد ده بيكون مؤدب إذا زارهم حد فى البيت

عبارة رقم (٥) س١



الولد ده دايما يشاغب ويحب يضايق إلى حواليه



الولد ده هادى ومطيع

عبارة رقم (٦) س١

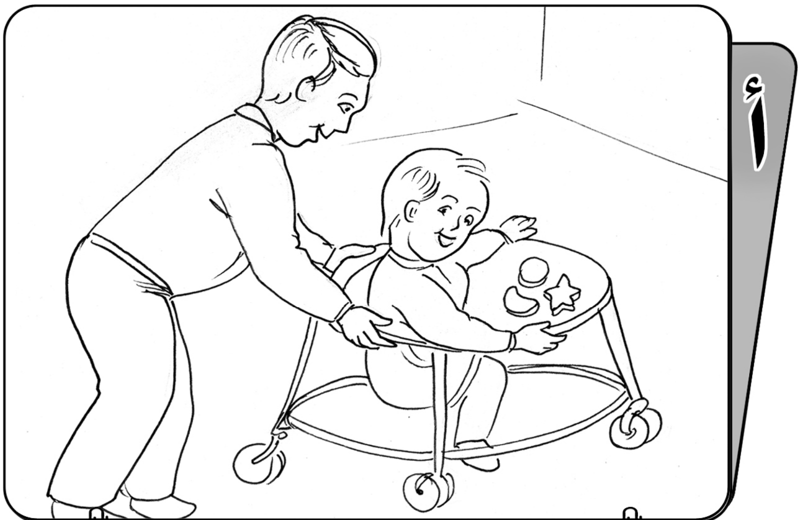


الولد ده بيكون سعيد فى المناسبات إل بتجمع أفراد أسرته

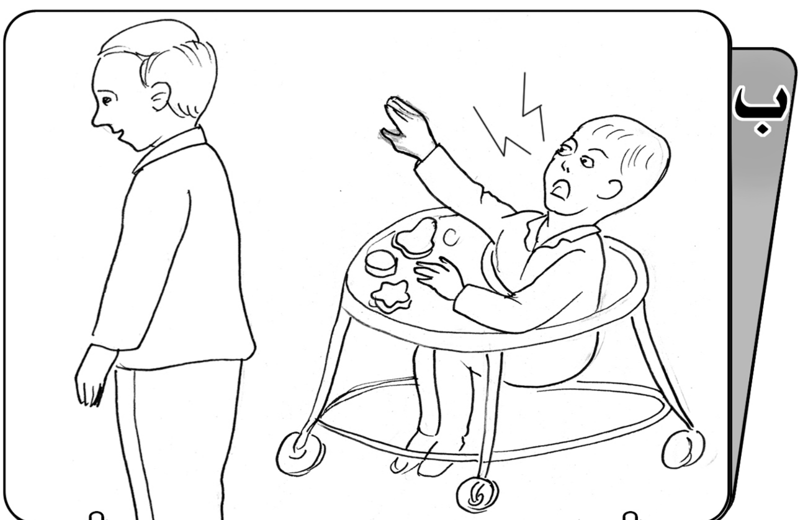


الولد ده مش بيكون سعيد فى المناسبات إل بتجمع أفراد أسرته

عبارة رقم (٧) س١



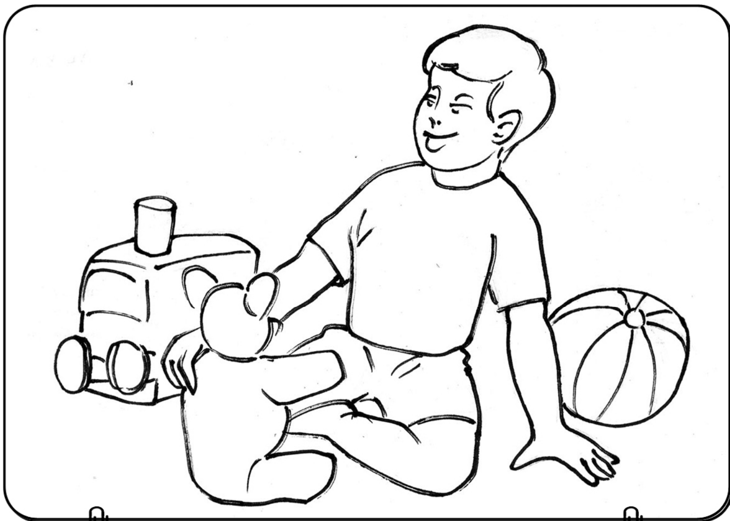
الولد ده دايما يساعد أى حد فى أسرته



الولد ده مش بيحب يساعد أى حد فى أسرته

عبارة رقم (٨) س١

أ



الولد ده مابيكسرش اللعب والحاجات فى البيت

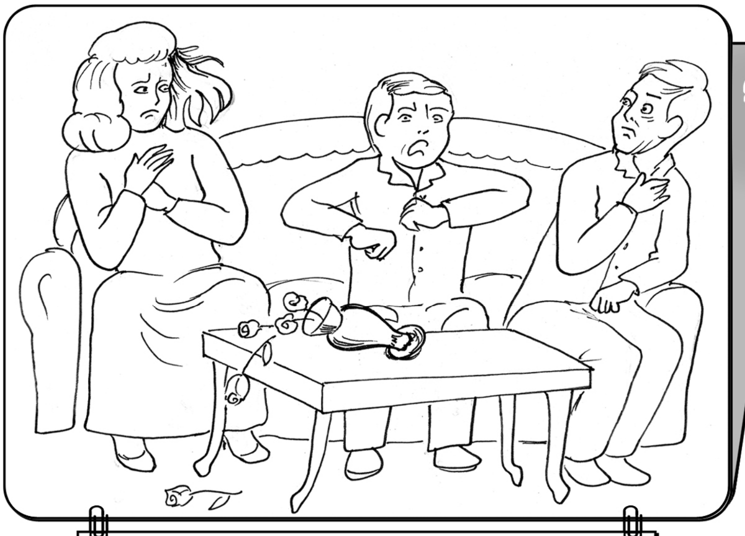
ب



الولد ده بيكسر لعب وحاجات كتير

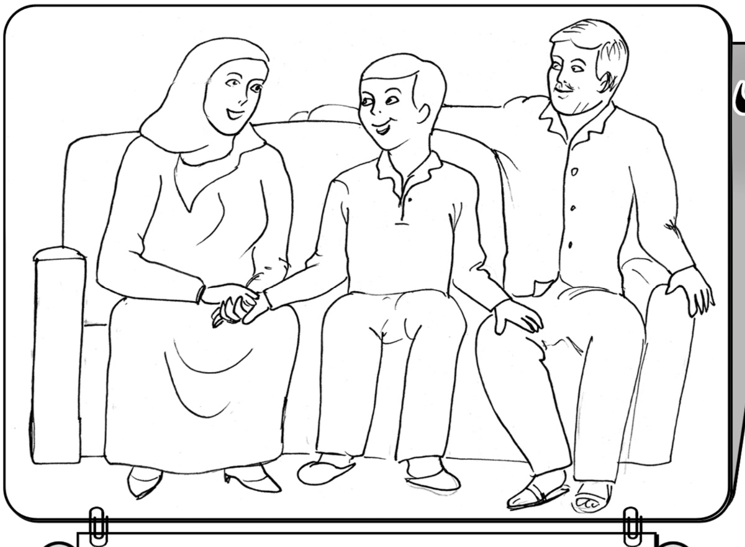
عبارة رقم (٩) س١

أ



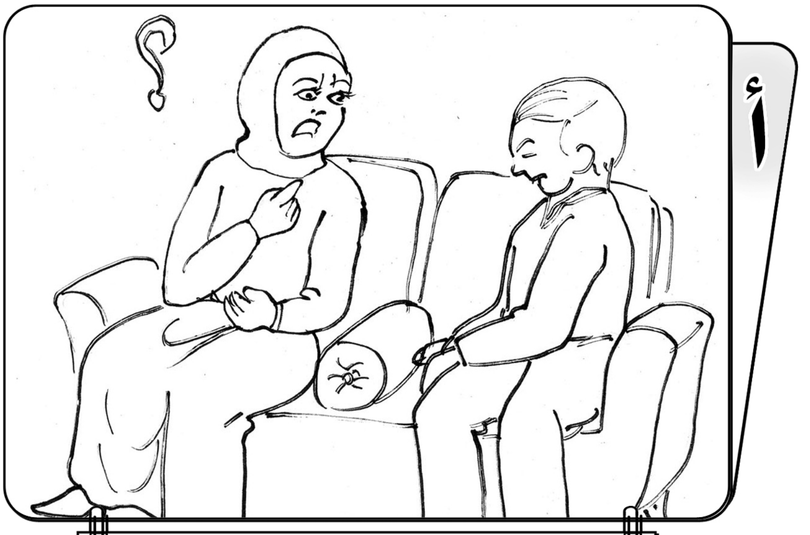
الولد ده بيبقى حزين لما يكون بين أفراد أسرته

ب

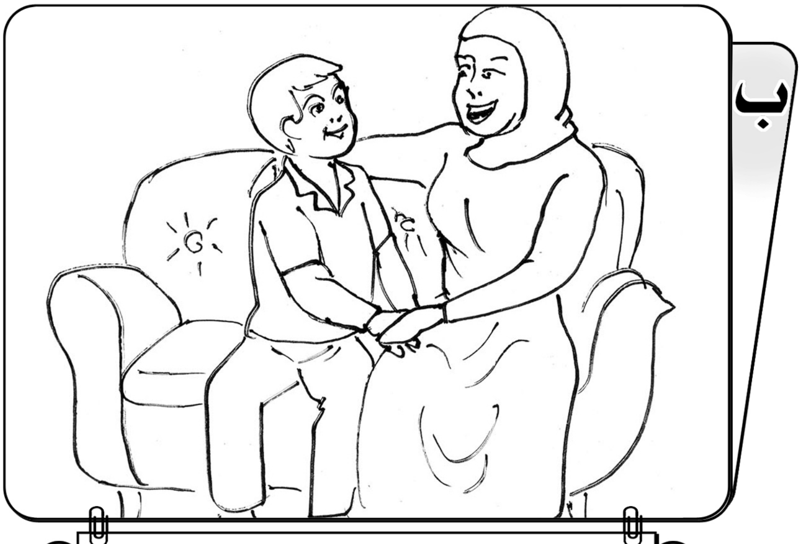


الولد ده بيبقى سعيد/ مبسوط لما يكون بين أفراد أسرته

علاقته بوالديه س٢: عبارة رقم (١٠)

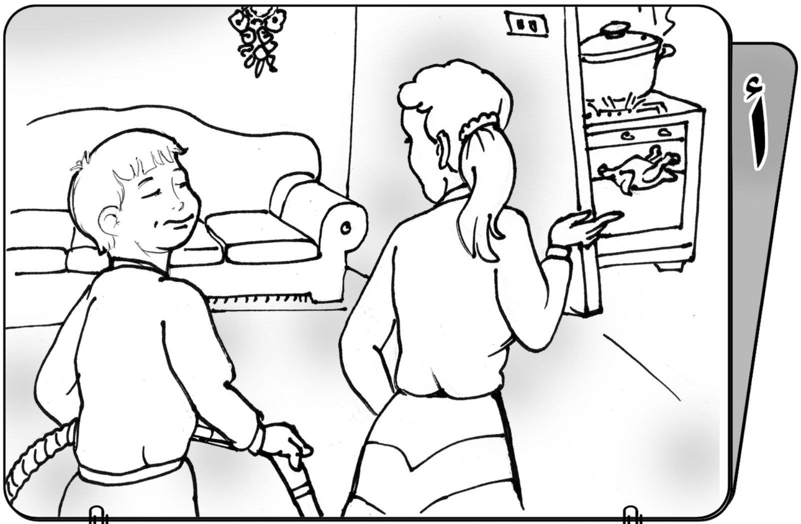


الولد ده أمه بتزعل منه كتير



الولد ده أمه مبسوطة منه كتير

عبارة رقم (١١) س٢

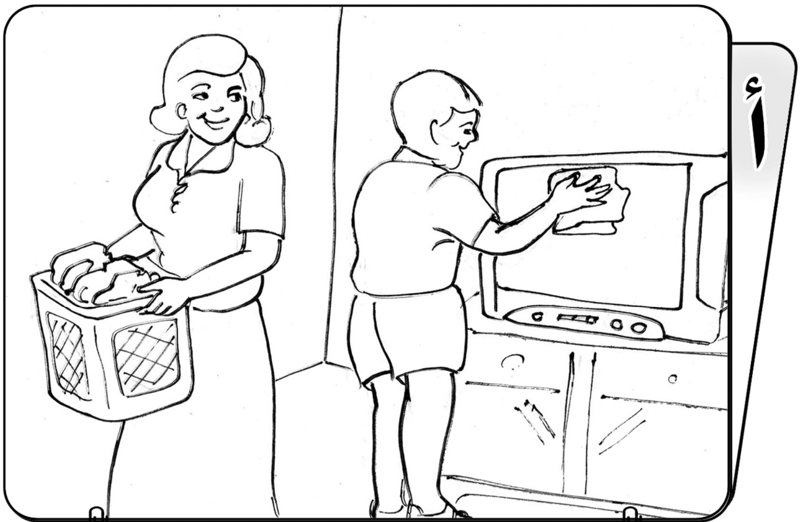


الولد ده بيحب يساعد أمه فى شغل البيت



الولد ده مش بيحب يساعد أمه فى شغل البيت

عبارة رقم (١٢) س٢

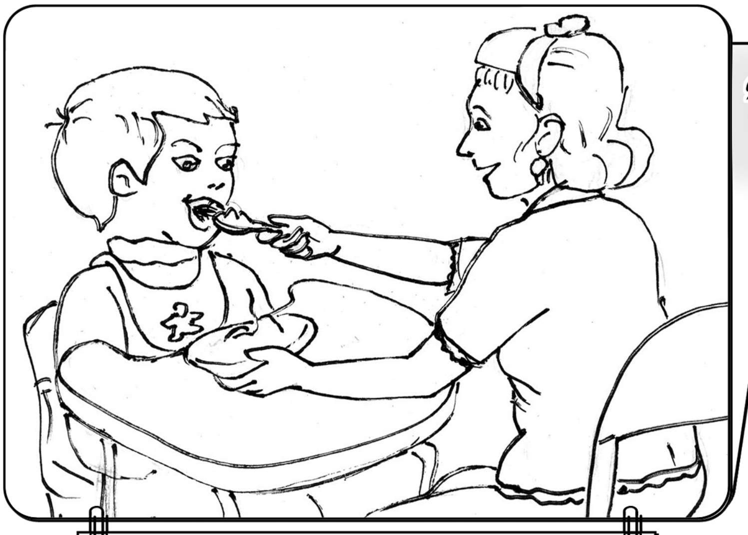


الولد ده بيسمع كلام أمه



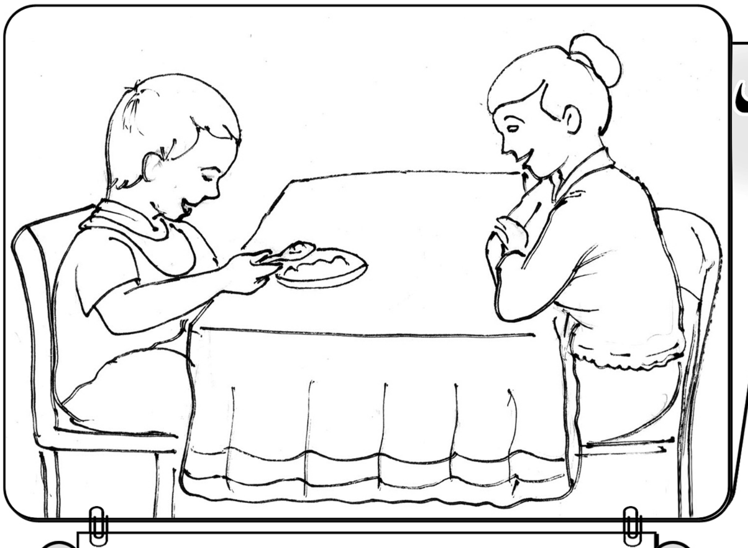
الولد ده مش بيسمع كلام أمه

عبارة رقم (١٣) س٢



أ

الولد ده أمه بتساعده ياكل



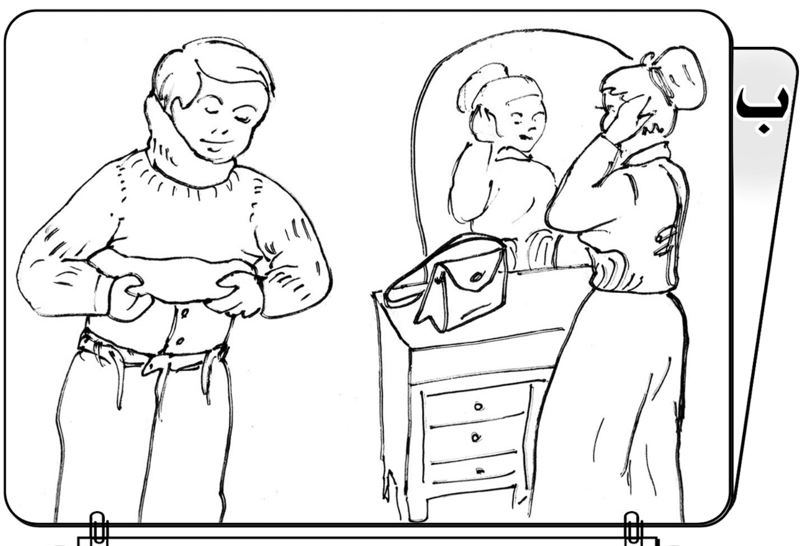
ب

الولد ده بيحب يأكل لوحده

عبارة رقم (١٤) س٢



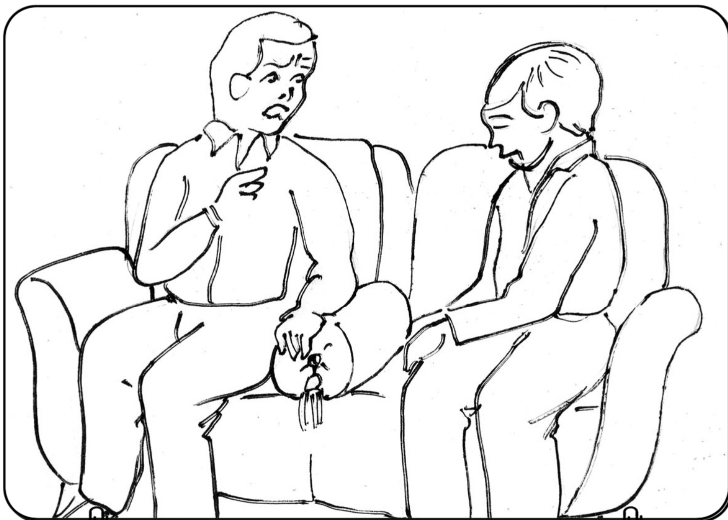
الولد ده أمه بتساعده يلبس



الولد ده بيحب يلبس لوحده

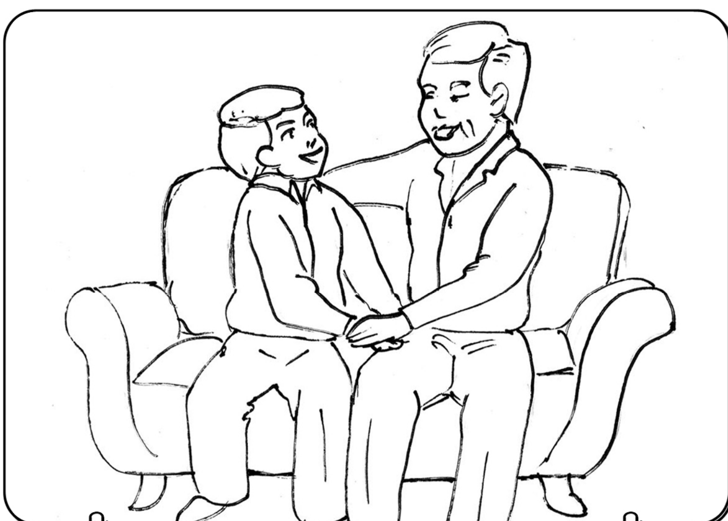
عبارة رقم (١٥) س٢

أ



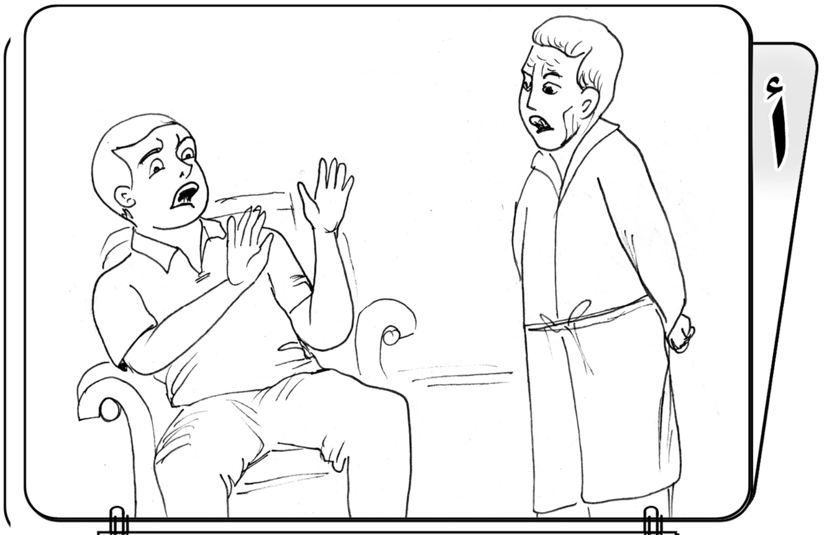
الولد ده أبوه بيزعل منه كتير

ب

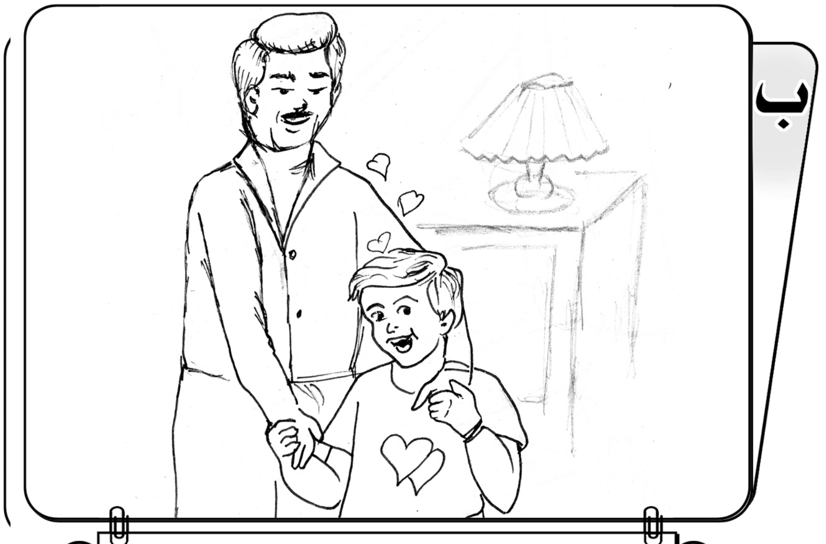


الولد ده أبوه مبسوط منه

عبارة رقم (١٦) س٢

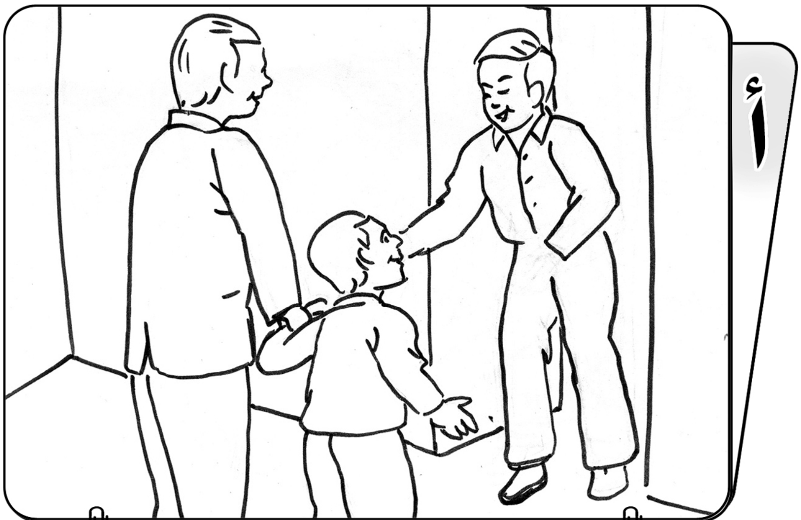


الولد ده دايما بيخاف من أبوه

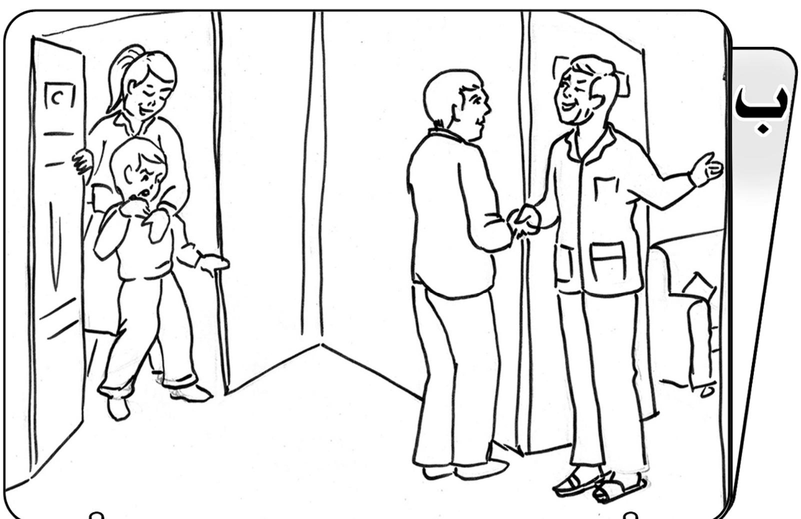


الولد ده مش بيخاف من أبوه

عبارة رقم (١٧) س٢

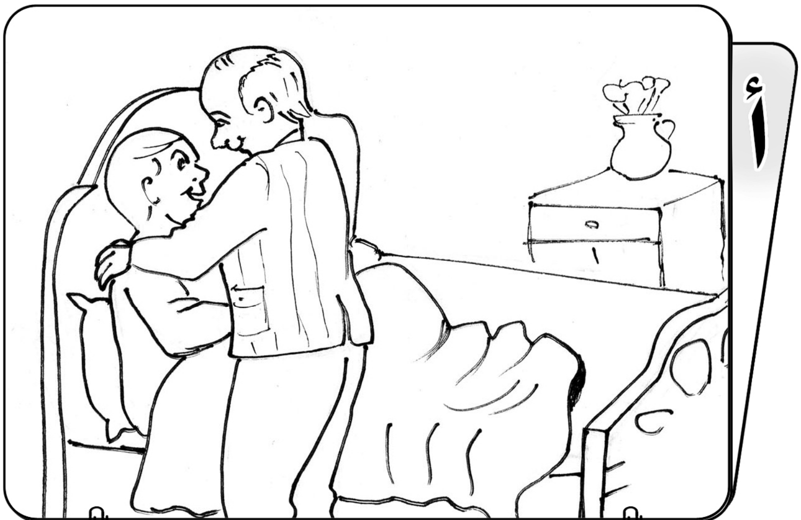


الولد ده أبوه بيحب ياخده معاه لما يزور أصحابه

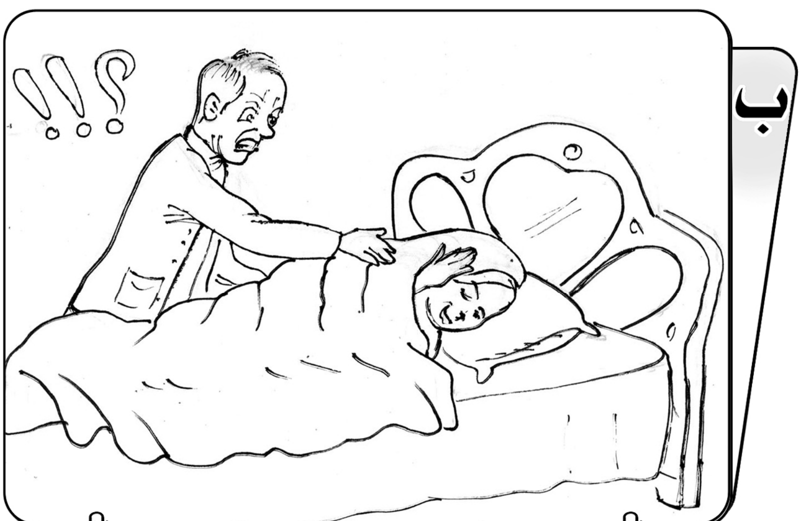


الولد ده أبوه مش بيحب ياخده معاه

عبارة رقم (١٨) س٢



الولد ده بيسمع كلام أبوه



الولد ده مش بيسمع كلام أبوه

علاقته بأخوته س٣ : عبارة رقم (١٩)

أ



الولد ده إخواته بيسخروا منه وبيضحكوا عليه

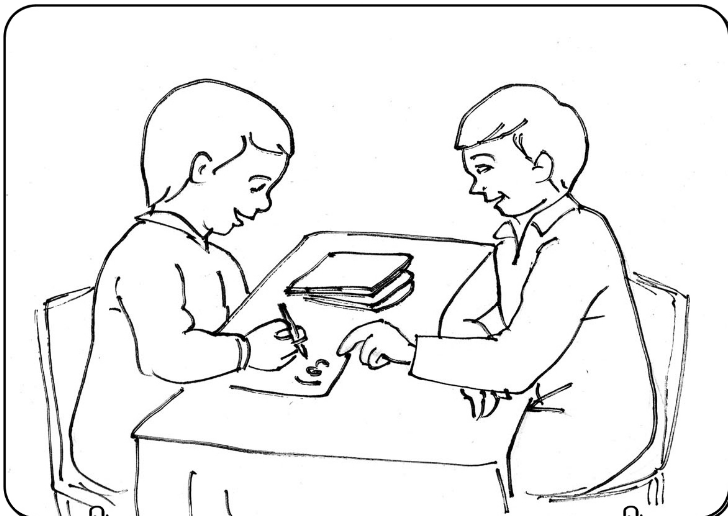
ب



الولد ده إخواته بيحترموه

عبارة رقم (٢٠) س٣

أ



الولد ده إخواته بيساعدوه فى عمل واجب المدرسة

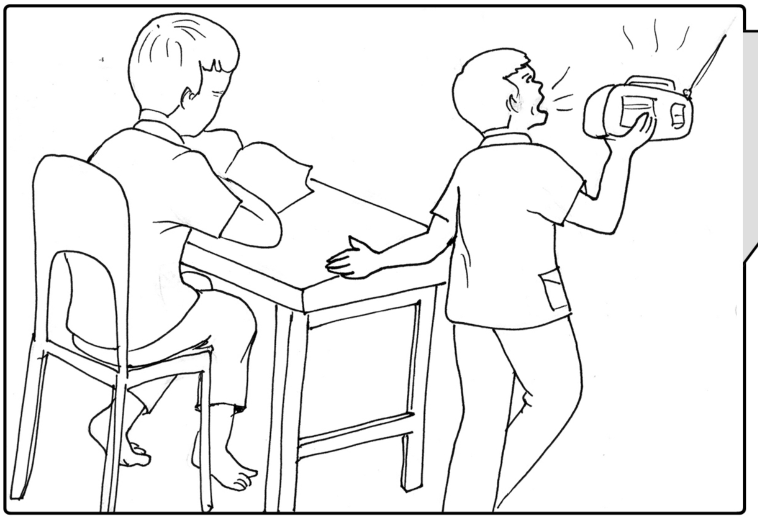
ب



الولد ده إخواته مش بيساعدوه فى عمل الواجبات

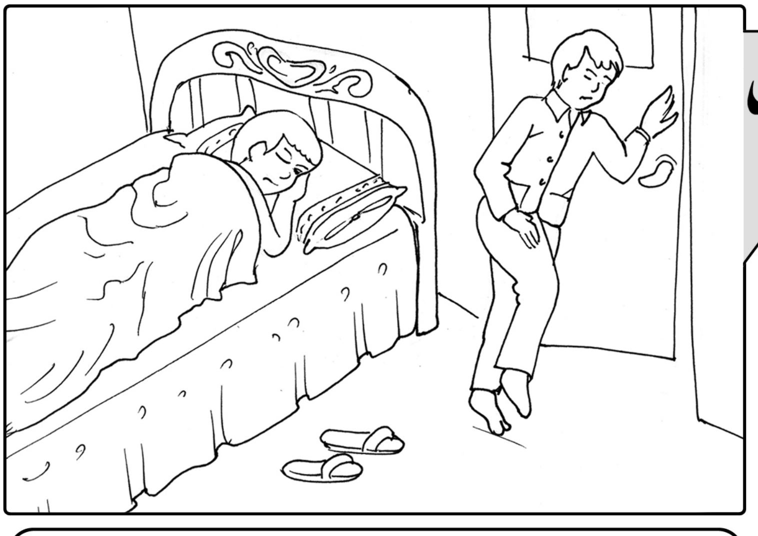
عبارة رقم (٢١) س٣

أ



الولد ده بيعمل دوشة واخواته بيذاكروا.

ب



الولد ده بيتحرك بهدوء عشان أخوه نايم .

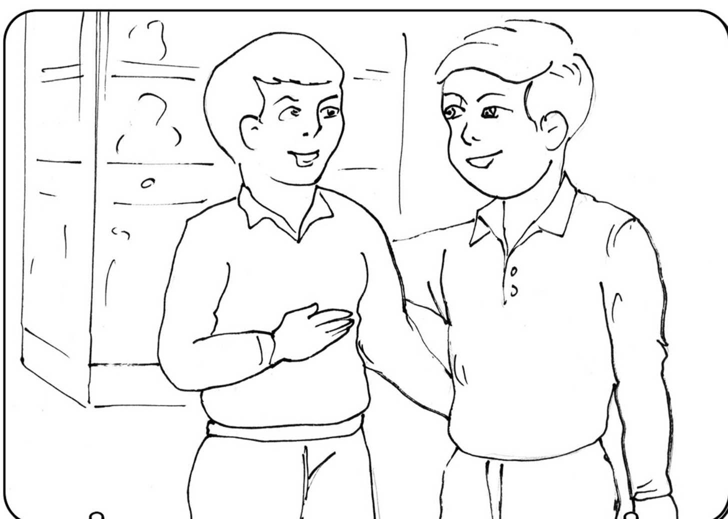
عبارة رقم (٢٢) س٣

أ



الولد ده بيتخانق كتير مع إخواته فى البيت

ب

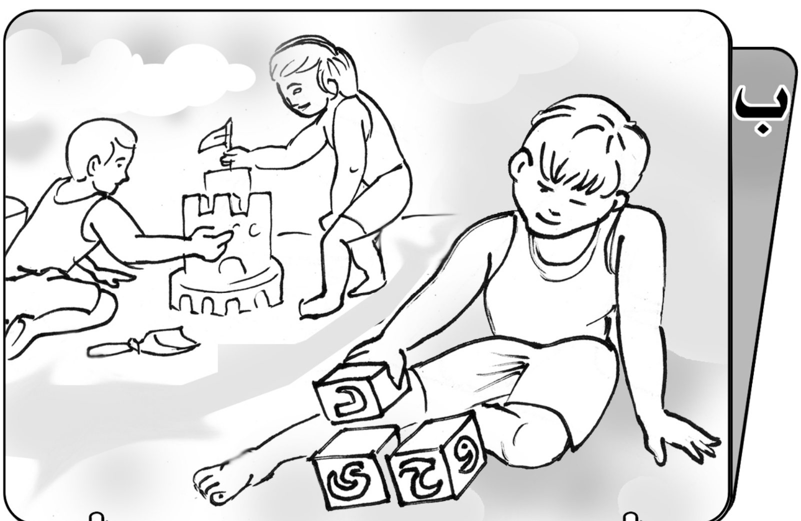


الولد ده مش بيتخانق مع إخواته

عبارة رقم (٢٣) س٣

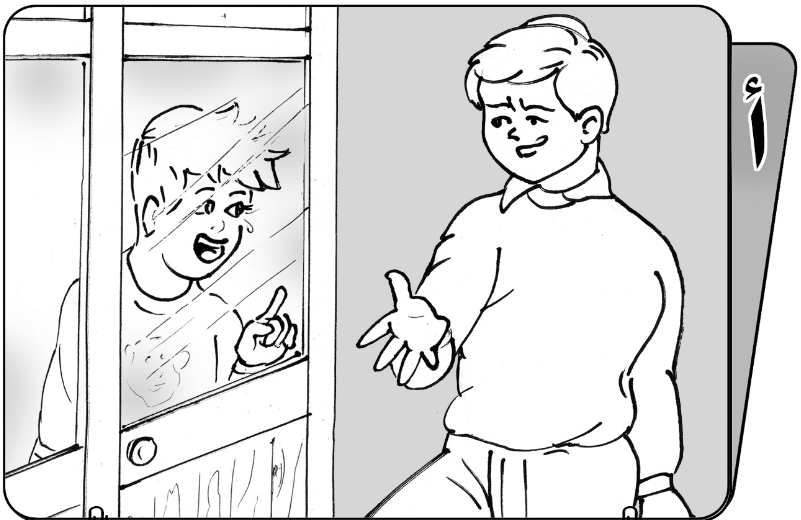


الولد ده بيحب يلعب مع إخواته



الولد ده مش بيحب يلعب مع إخواته

عبارة رقم (٢٤) س٣

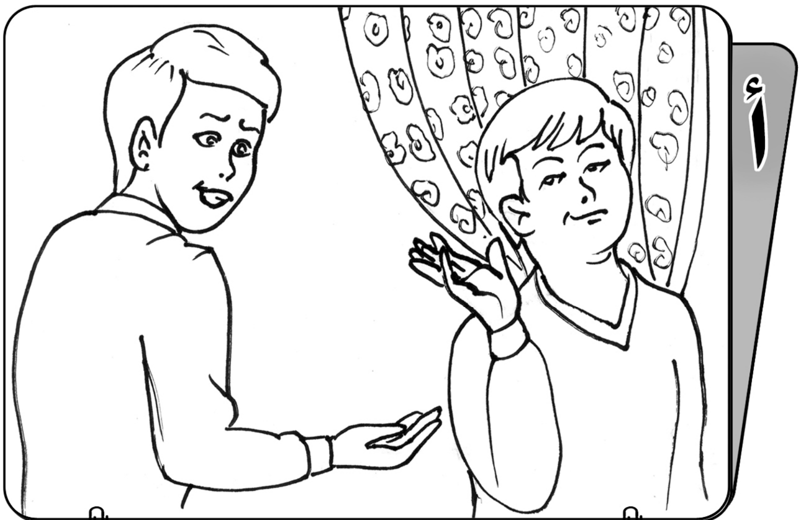


الولد ده بيخاف من اخواته لأنهم بيضربوه



الولد ده مش بيخاف من اخواته

عبارة رقم (٢٥) س٣



الولد ده مش بيسمع كلام إخواته الأكبر منه



الولد ده بيسمع كلام إخواته الأكبر منه

ثانياً : صورة الذات المدرسية

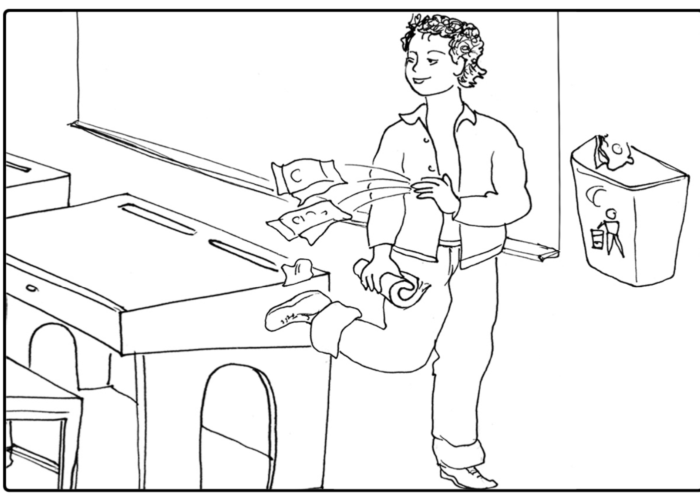
كفاءة مدرسية م ١ : عبارة رقم(٢٦)

أ



ولد نظيف يرمى القاذورات فى سلة المهملات - فى الفصل .

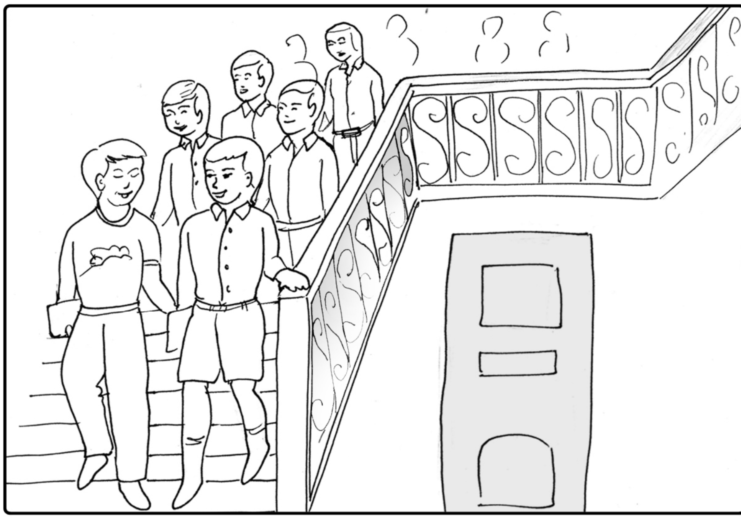
ب



الولد ده بيرمى القاذورات فى الفصل .

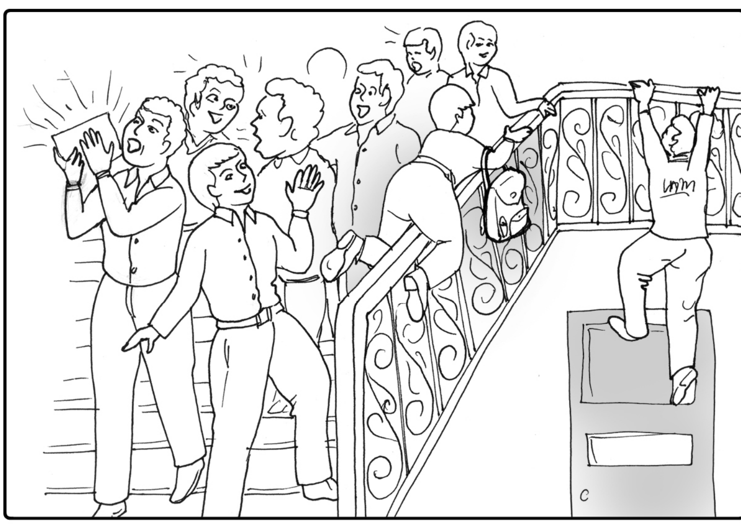
عبارة رقم (٢٧) م١

أ



تلاميذ بينزلوا على سلم المدرسة بهدوء .

ب



تلاميذ بينزلوا على سلم المدرسة فى فوضى وإزعاج .

عبارة رقم (٢٨) م١

أ



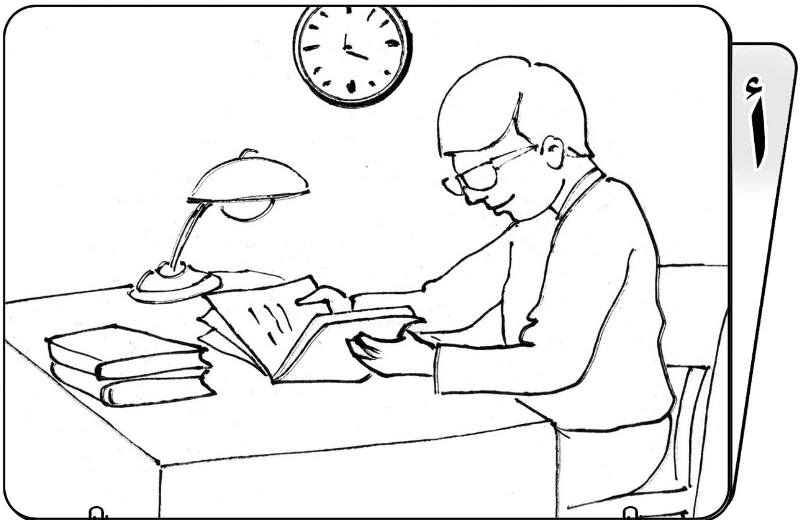
الولد ده بيحب يروح المدرسة

ب



الولد ده مش بيحب يروح المدرسة

عبارة رقم (٢٩) م١

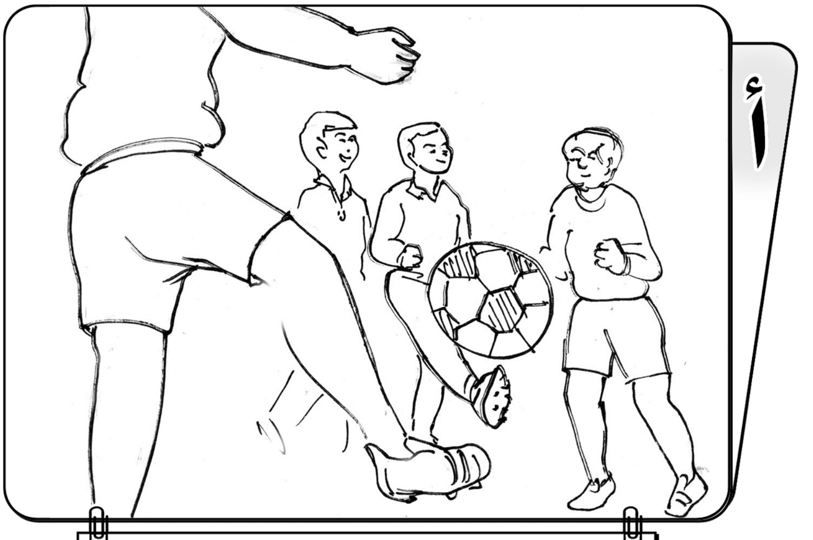


الولد ده بيهتم بعمل واجبات المدرسة

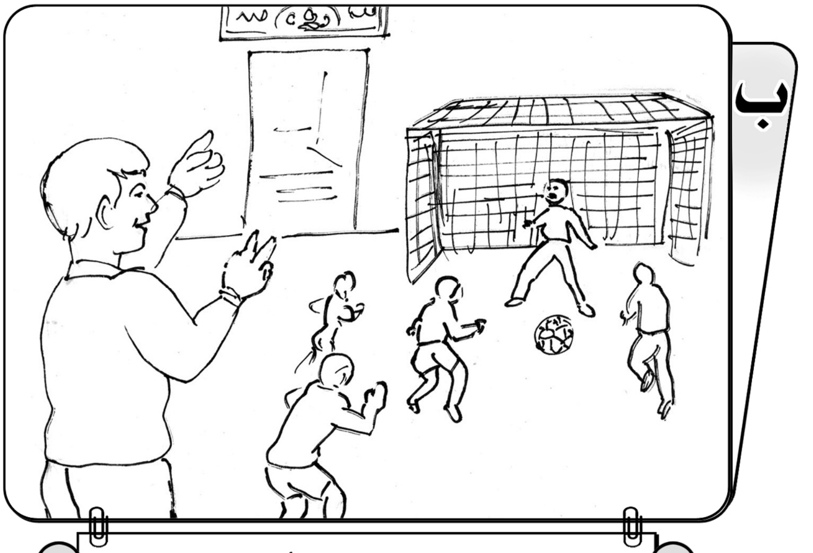


الولد ده دايما بيهمل واجباته المدرسية

عبارة رقم (٣٠) م١



الولد ده بيحب يشترك فى الألعاب المدرسية



الولد ده بيحب يتفرج على الألعاب المدرسية

عبارة رقم (٣١) م١



الولد ده فى المدرسة يبان دايما نظيف



الولد ده ساعات يبان مبهدل ومش نظيف

عبارة رقم (٣٢) م١



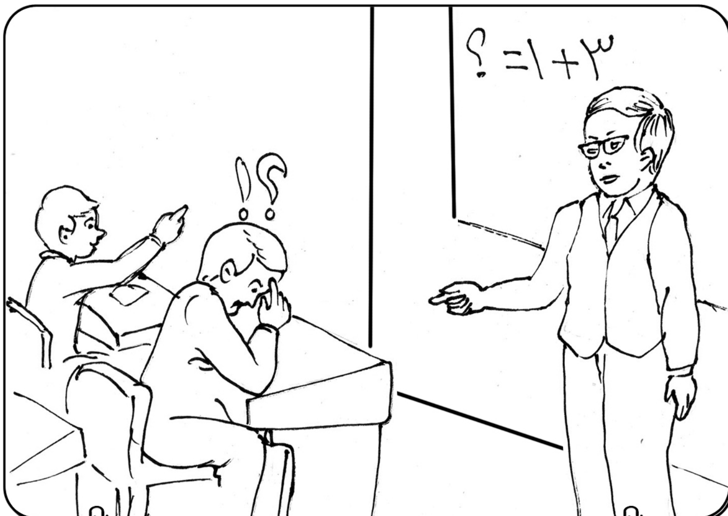
الولد ده في المدرسة مش مؤدب



الولد ده فى المدرسة يبان مؤدب

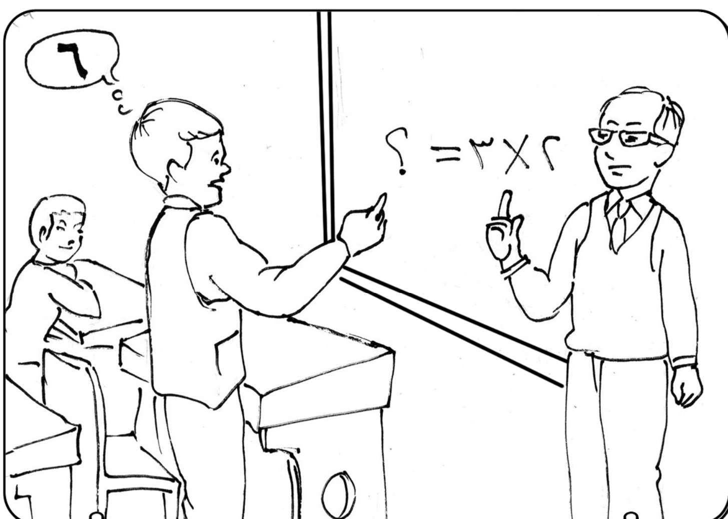
عبارة رقم (٣٣) م١

أ



الولد ده مش شاطر فى المدرسة

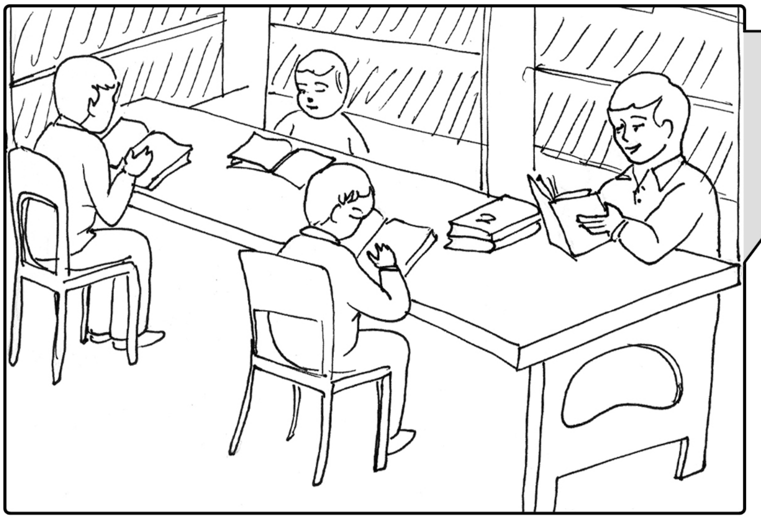
ب



الولد ده شاطر فى المدرسة

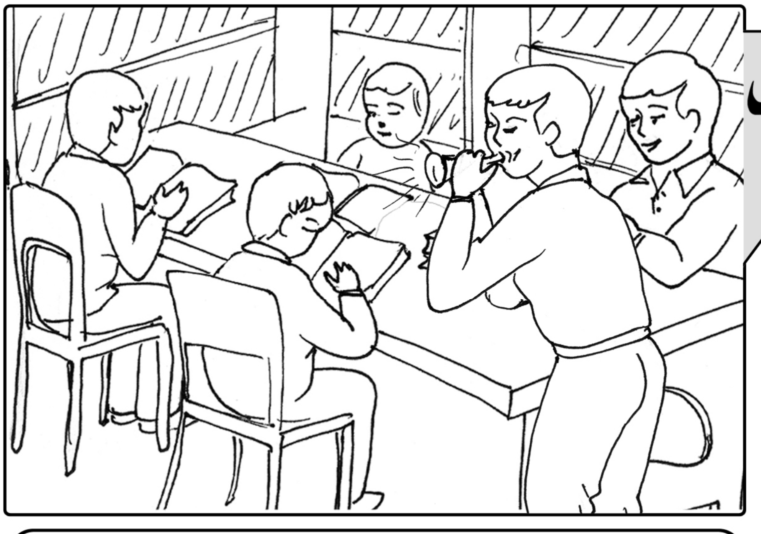
عبارة رقم (٣٤) م١

أ



التلاميذ بيقروا فى مكتبة المدرسة فى هدوء .

ب



الولد ده بيصفر بالصفارة فى مكتبة المدرسة

علاقته بالمدرسين و المشرفين م٢ : عبارة رقم (٣٥)



الولد ده بيتكلم مع مدرسه بأسلوب لائق



الولد ده مش بيتكلم مع مدرسه بأسلوب لائق

عبارة رقم (٣٦) م٢



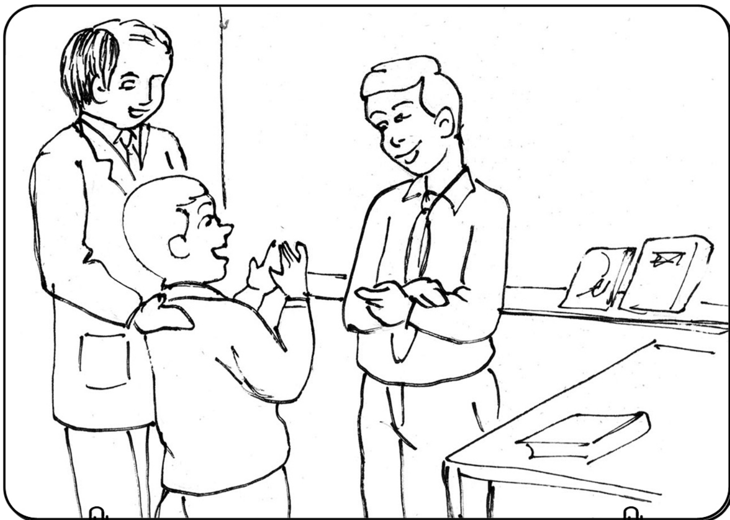
الولد ده بيحب مدرسه ينادى عليه



الولد ده بيضايق لما مدرسه ينادى عليه

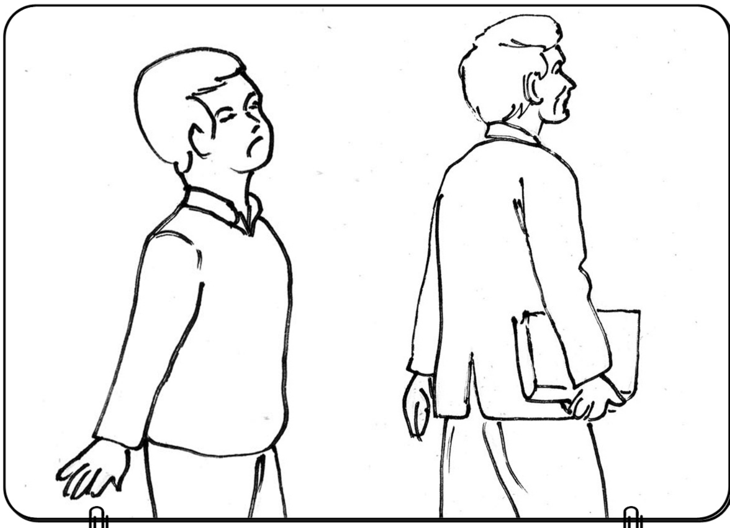
عبارة رقم (٣٧) م٢

أ



الولد ده المدرسين بيحبوه

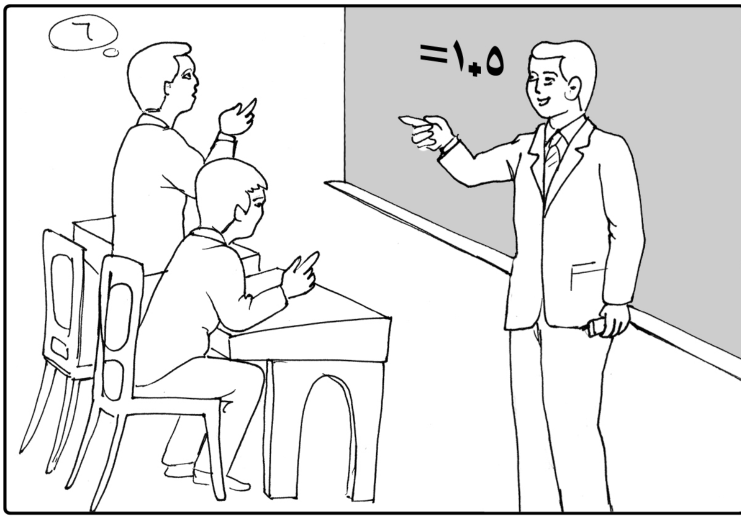
ب



الولد ده المدرسين مش بيحبوه

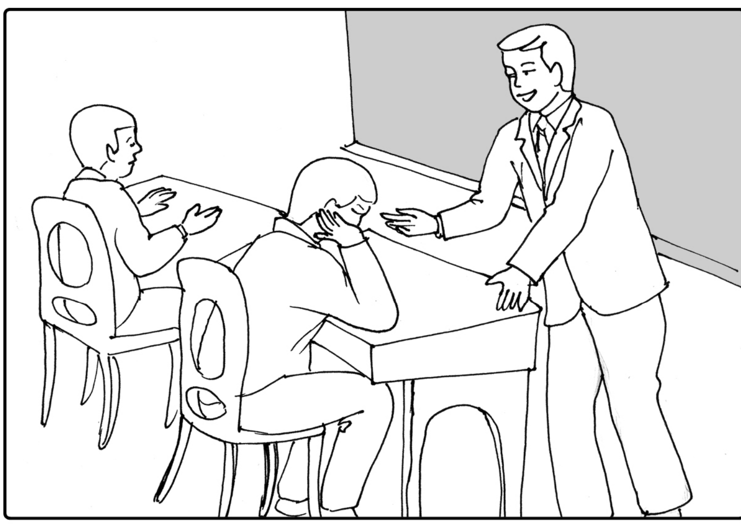
عبارة رقم (٣٨) م٢

أ



الولد ده مهتم بسؤال المعلم ويجيب عليه

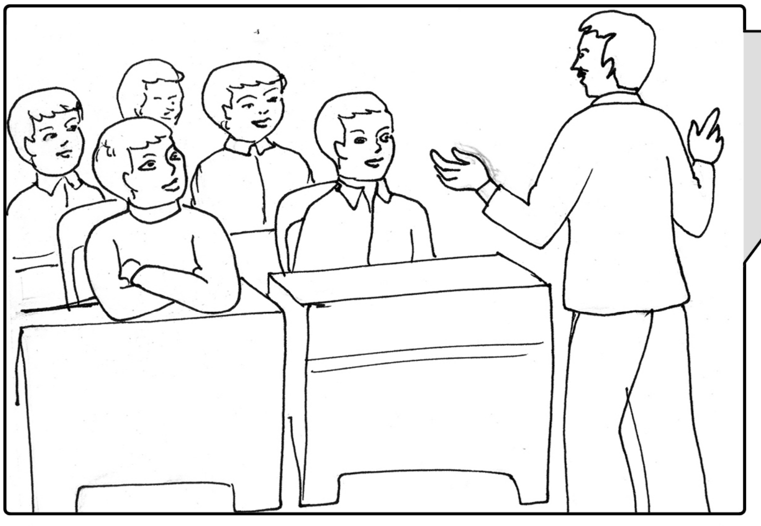
ب



الولد ده لايلتفت للمعلم.

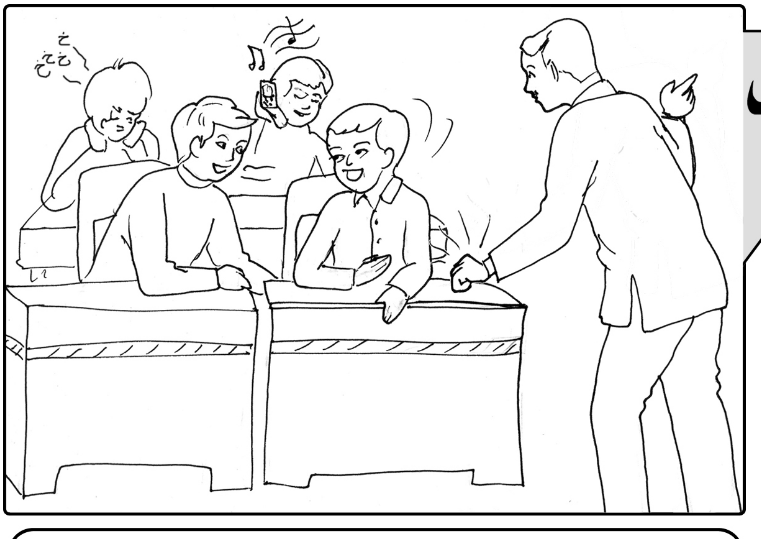
عبارة رقم (٣٩) م٢

أ



التلاميذ يستمعون باهتمام لشرح المعلم .

ب



التلاميذ لاينتبهون لشرح المعلم .

عبارة رقم (٤٠) م٢



الولد ده بيفهم مدرسه عاوز إيه



الولد ده ميقدرش يفهم مدرسه عاوزإيه

عبارة رقم (٤١) م٢



الولد ده بيحب يتكلم مع مدرسيه



الولد ده مش بيحب يتكلم مع مدرسيه

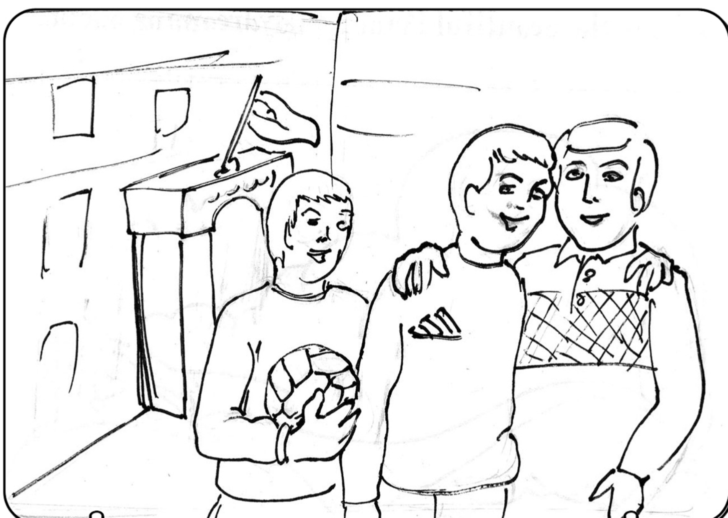
علاقته بزملائه و أصدقائه م ٣ : عبارة رقم (٤٢)

أ



الولد ده مش بيحب يلعب مع أصحابه فى المدرسة

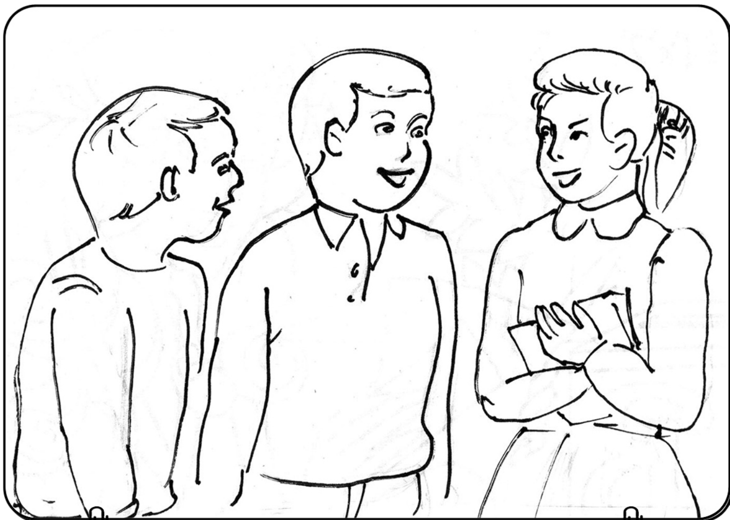
ب



الولد ده بيحب يلعب مع أصحابه فى المدرسة

عبارة رقم (٤٣) م٣

أ



الولاد والبنات بيكلموا الولد ده

ب



الولاد والبنات مش بيكلموا الولد ده

عبارة رقم (٤٤) م٣

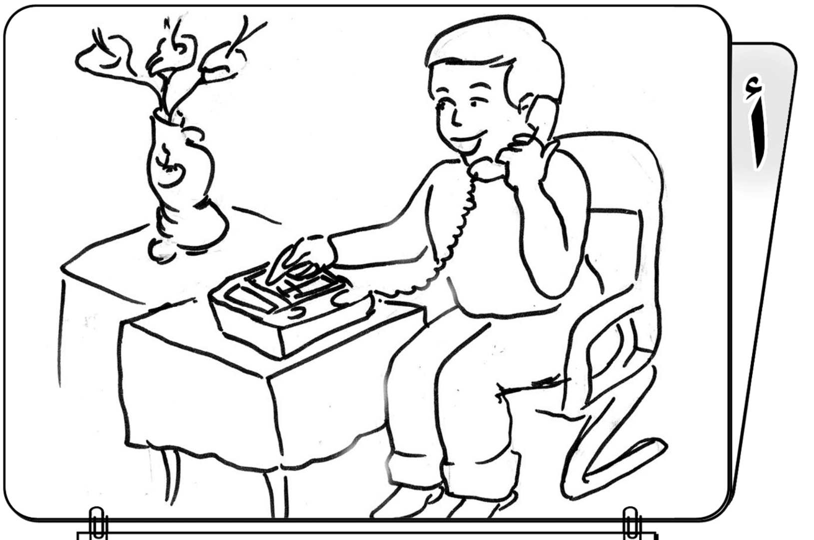


ولاد وبنات كتير بيحبوا يلعبوا مع الولد ده

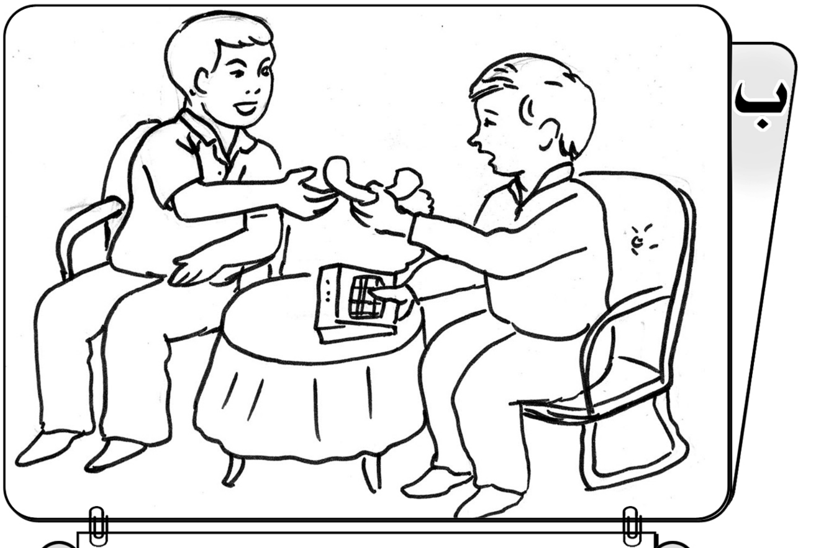


ماحدش بيحب يلعب مع الولد ده

عبارة رقم (٤٥) م٣



الولد ده بيعرف يطلب التليفون ويتكلم مع أصحابه



الولد ده مايعرفش يطلب التليفون ويتكلم فيه

عبارة رقم (٤٦) م٣





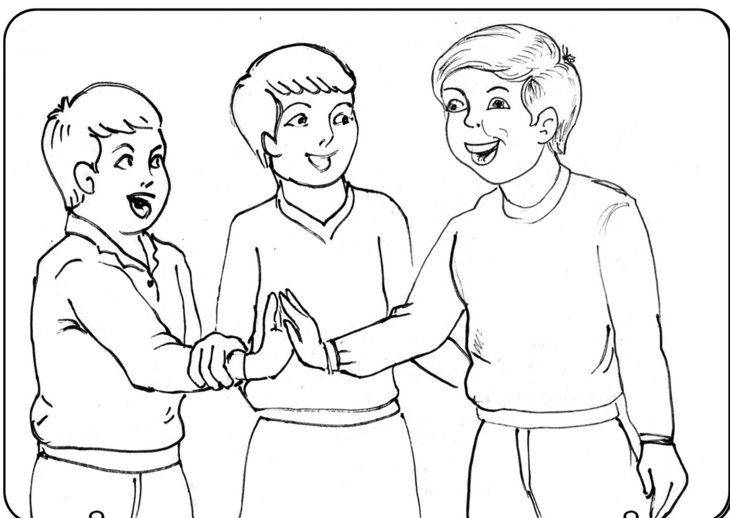
عبارة رقم (٤٧) م٣

أ



الولد ده بيتخانق كتير مع أصحابه

ب



الولد ده مش بيتخانق مع أصحابه

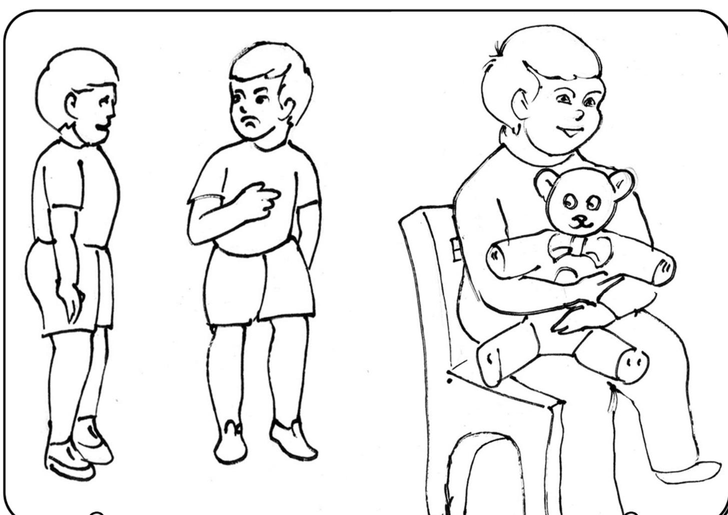
عبارة رقم (٤٨) م٣

أ



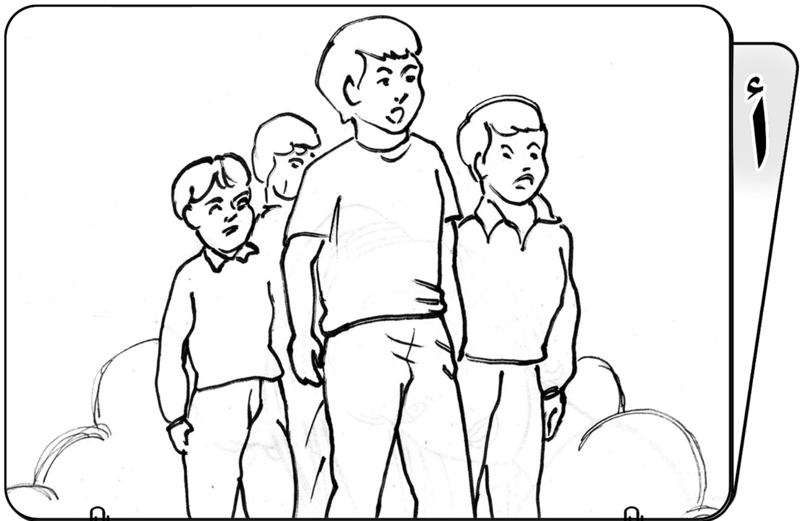
الولد ده بيحب الولاد يلعبوا معاه بلعبه

ب



الولد ده مابيحبش حد يلعب معاه بلعبه

عبارة رقم (٤٩) م٣



الولد ده له أصحاب كتير



الولد ده ملوش أصحاب

عبارة رقم (٥٠) م٣

أ



الولد ده بيحب يزور أصحابه

ب



الولد ده مش بيحب يزور أصحابه

ملحق رقم (٢)

استمارة دراسة الحالة (إعداد الباحثة)

إشراف

أستاذ دكتور
إبراهيم قشقوش
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة عين شمس

دكتور
نبيل حافظ
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملحق رقم (٢)

استمارة دراسة الحالة

أولا : البيانات الأولية :

(١) الاسم : .... اسم الشهرة إن وجد:............ التاريخ / /

(٢) الجنس: ذكر (☐) ، أنثى (☐)

(٣) الديانة : ....

(٤) الجنسية: ....

(٤) العنوان : ....

(أ) السكن الدائم:...

(ب) رقم التليفون الدائم إن وجد :...

(٥) تاريخ الميلاد : / / ١٩ جهته: .... العمر الزمنى: ....

(٦) العمر الزمني :...

(٧) العمر العقلي (نسبة الذكاء) :...........السنة الدراسية وقت إجراء الدراسة:..........

(٨) نوع الإعاقة : ....

(٩) سبب الإعاقة : ....

(١٠) رقم الملف إن وجد:..

(١١) المكان الذى أجريت فيه الدراسة: ....

(١٢) تاريخ الإلتحاق بالمؤسسة: / / ١٩

(١٣) مصدر التحويل :..

(١٤) سبب التحويل:..

(١٥) تاريخ التحويل: / / ١٩

(١٦) معلومات عن ولي الأمر :

* الاسم : ....

* صلته بالطفل :..

* العنوان :..

* مستوي التعليم :...

* الوظيفة :..

* الحالة الاقتصادية والاجتماعية :(جيدة / متوسطة / ضعيفة)............................

* درجة تقبله للطفل : (قبول / رفض)..

* درجة اهتمامه بالطفل :..

* درجة تفهمه لإعاقة الطفل :...

(١١) مصدر المعلومات :...

ثانيا : معلومات عن أسرة الحالة

١-الأب :

* العمر:...

* مستوي التعليم:...

* الوظيفة :..

٢- الأم :

العمر:...

* مستوي التعليم:...

* الوظيفة :..

٣- الوالد المفضل لدي الطفل الحالة : (الأب / الأم)...................................

سبب التفضيل :..

٤- توجد قرابة بين الوالدين : (نعم / لا)..

درجة القرابة بين الوالدين في حالة وجودها :...

٥- الإخوة والأخوات :

الاسم	السن	الحالة التعليمية	العمل

* ترتيب الطفل بين الإخوة والأخوات:...

* علاقة الطفل بالإخوة والأخوات:..

* الأخ المفضل :..

* سبب التفضيل :..

٦- الحالة الاقتصادية للأسرة :

(أ) مستوى الأسرة الأقتصادى :

غنية (☐) ، متوسطة (☐) ، لا بأس بها (☐) ، أقل من المتوسطة (☐) ، فقيرة (☐).

(ب): المشكلات الاقتصادية فى الأسرة:

١- سوء أحوال أقتصادية ....

٢- كوارث اقتصادية ....

٣- صعوبة الحصول على ضروريات الحياة ....

(ج) ملاحظات عامة عن الحالة الاقتصادية :...

....

* تشمل دراسة الحالة تاريخ الحالة ويتم الحصول عليه من الأم والأب والمعلمة والاخصائي النفسي ،والاخصائي الاجتماعي ، والطبيب . هذا بجانب الطفل صاحب الحالة أيضا .

ثالثا : التاريخ الأسري

١- العلاقة بين الوالدين :

٢- (توافق – نزاع – علاقة مضطربة – خلافات وشجار – انفصال – زواج غير سعيد – طلاق – عدم التكافؤ اقتصاديا أو اجتماعيا أو فكريا – تدخل الأهل– سفر احد الوالدين – موت أحدهما – استقرار)..

٣-الأساليب الوالدية المتبعة في التنشئة :

(سيطرة – حزم – اعتدال – تذبذب – تدليل – ثواب وعقاب – نبذ)......................

٤- نمط التنشئة السائد فى الأسرة : تفضيل (.........)، سيطرة (...........)، لامبالاه (...........) ، قلق (..............).

٤-اللجوء إلي العقاب

(أ) أسبابه:..

(ب) كيفيته:..

(ج) من يقوم به :..

٥-السمات المميزة لشخصية كل من الوالدين:

(أ) الأب :(معتدل– حنون – مسيطر – خاضع – عنيف – متقلب – يقدر المسئولية).....

(ب) الأم : (معتدلة – حنونة – سريعة الغضب – متقلبة – تقدر المسئولية – غير مبالية بشئ)...

٦-معاملة الوالدين للطفل :

(شديدة – معتدلة – عادية – لامبالاة – التدليل الزائد – شديدة الحماية والوقاية – العنف والعقاب من اجل تعلم السلوكيات والعادات الايجابية أو الكلام)..........................

٧-هل الطفل يقيم مع والديه ؟ (نعم / لا)..

وفي حالة النفي مع من عاش ؟ (الأب / الأم / احد أقاربه / مكان أخر)................

٨-أي الوالدين تقبلا وتفهما لإعاقة الطفل ؟ (الأب / الأم)..............................

٩- درجة تعلق الطفل بأسرته

وثيقة (　　)　　　　　　　　ضعيفة (　　　)

مع ذكر الأسباب :..

....

١٠- العلاقة بين الطفل وأخوته

* درجة تقبلهم له :..

* درجة تفهمهم لإعاقته:..

* درجة اهتمامهم:..

* مشاعر الغيرة :..

١١-علاقة الطفل بأفراد أسرته:..

١٢-توجد حالات إعاقة ذهنية في الأسرة : (نعم / لا)

فى حالة الإجابة بالإيجاب يذكر هؤلاء الأشخاص: ....

١٣-هل أصيب احد أفراد الأسرة باي اضطرابات نفسية أو عقلية ؟

.فى حالة الإجابة بالإيجاب تذكر هذه المشكلات.....................................

ما هي درجة قرابته للطفل ؟...

المشكلة كما وردت بخطاب الحالة :

(أ) على لسان الأب أو ولى الأمر.

(ب) على لسان الأم.

أسباب المشكلة :

(أ) كما وردت على لسان الأب أو ولى الأمر.

(ب) كما وردت على لسان الأم.

(ج) كما وردت بخطاب الحالة.

رابعا : التاريخ التعليمي للطفل :

١- السن عند دخول مدرسة التربية الفكرية:..

٢- السنة الدراسية الملتحق بها:...

٣- درجة المواظبة في المدرسة:...

٤- مقدار الدافعية والرغبة في التعلم (كبيرة – متوسطة – ضعيفة – منعدمة)

....

٥- العلاقة بالمعلمين :...

٦- الصداقات داخل المدرسة : (كثيرة – قليلة – سطحية – قوية)......................

٧- طبيعة العلاقة بالأقران : (منافسة – قيادة – تبعية – غيرة – عزلة)

....

٨- الأنشطة المفضلة لدي الطفل :...

٩- الأنشطة المكروهة لدي الطفل :..

١٠- المواد التعليمية المفضلة لدي الطفل :...

١١- المواد التعليمية المكروهة لدي الطفل :..

١٢- نسبة التحصيل للمواد التعليمية :(منعدمة – ضعيفة – متوسطة – جيدة – ممتازة).

....

١٣- درجة اندماجة في الأنشطة الجماعية بالمدرسة :(جيدة – متوسطة – ضعيفة)

....

١٤- من الأنشطة الجماعية التي تلقي قبول لدي الطفل :

....

١٥- النمط السائد في شخصية الطفل داخل المدرسة :

متعاون ؟:تذكر المظاهر...

مطيع ؟:تذكر المظاهر...

خجول ؟:تذكر المظاهر..

سلبي ؟:تذكر المظاهر...

أخري تذكر ....

خامسا : التاريخ التشخيصي للحالة :

ويشمل ظروف الولادة والتاريخ التطوري للحالة

(١) ظروف الولادة :

*رقم الحمل :.................................. مدته :................

*تاريخ الحمل السابق :....../........../..........١٩م

*عدد المواليد :..

*هل هناك محاولات للإجهاض (نعم / لا)................كم عددها.......

*حالة الأم أثناء الحمل (جيدة – متوسطة – سيئة).............................

*عمر الأم أثناء الحمل :...

*تغذية الأم أثناء الحمل : (جيدة متوسطة – سيئة)...............................

*الأمراض التي تعرضت لها الأم إثناء الحمل ومدتها :.........................

*هل تناولت الأم الأدوية والعقاقير أثناء الحمل ؟......... وفي حالة نعم ما هي ....

*تعرضت الأم للسقوط أثناء الحمل ؟...

*اتجاهات الأم نحو الحمل : (مرغوب فيه / غير مرغوب فيه)........................

*الولادة (طبيعية / صناعية) ....وإذا كانت الولادة صناعية ما هي الآلات مثل : الجفت أو المشرط التي استخدمت في الولادة ....

*هل احتاج الجنين أن يحفظ في الحضانة ؟: (نعم / لا).................................

*ما هي الحالة الصحية للطفل عند الولادة ؟:

....

....

*الرضاعة : (طبيعية / صناعية)...............................مدتها :............

*الفطام : (مفاجئ / متدرج)..

(٢)التاريخ التطوري للحالة :

(أ) النمو الجسمي للطفل

*التسنين : بدأ من سن ....

*الحبو : بدأ من سن ....

*الجلوس : بدأ من سن ....

*القبض علي الأشياء : بدأ من سن ....

*الوقوف : بدأ من سن ....

*المشي : بدأ من سن ....

*التحكم في عملية الإخراج : بدأ من سن ....

(ب) النمو اللغوي للطفل

*الصياح : بدأ من سن ....

*المناغاة : بدأ من سن ....

*الحصيلة اللغوية في العامين الأولين (تكوين مفردات – تكوين جملة بسيطة) :

....

*هل يقوم بتكرار بعض الكلمات أو العبارات ؟ ....

*هل يعاني من اضطراب في اللغة الاستقبالية أو التعبيرية (مهارات التواصل اللفظي)

*هل يعاني من إطراب في الكلام (لجلجة – حبسة كلامية)؟

....

صعوبات خاصة بالنطق والكلام : (مخارج الكلمات مشوهه بدرجة يصعب معها فهم كلامه)..

(ج) النمو العقلي للطفل

١) القدرة علي الإدراك : (جيدة – متوسطة – ضعيفة)...............................

٢) القدرة علي الانتباه : (جيدة – متوسطة – ضعيفة)...............................

٣) القدرة علي التذكر : (جيدة – متوسطة – ضعيفة)...............................

٤) يستطيع القيام بعمليات حسابية بسيطة :...

٥) لديه سلوكيات ايجابية نحو الآخرين ....

٦) يستطيع تنفيذ ثلاث تعليمات بسيطة ....

٧) يستطيع إدراك ما يوجه إليه من أسئلة ....

٨) محتوي التفكير : (خيالي – واقعي – مترابط – غير مترابط – متمركز حول ذاته)

....

(د) النمو الحسى للطفل

١)يستطيع التمييز بين (الحلو – المر – الحامض اللاذع)...............................

٢)يستطيع التمييز بين الروائح...

٣)يستطيع الاستجابة للصوت الذى يسمعه..

٤)يستطيع أن يثبت نظره علي مصدر الضوء ....

(هـ) النمو الحركي للطفل

١)مشيته متزنة : (نعم / لا)..

٢)وقفته متزنة : (نعم / لا)..

٣)يستطيع الإمساك بالأشياء : (نعم / لا)..

٤)اي اليدين يفضل استعمالها في مسك القلم والأدوات الاخري : (اليمني / اليسري)
....

(و) النمو الانفعالي للطفل :

١)الحالة المزاجية : (فرح– كآبه– قلق – غضب – خوف – توتر – إحباط – انطواء)
....

٢)استجابته للتعليمات والتوجيهات : (غير مبالي – اهتمام)..............................

٣)سمة التيقظ : (يقظ – عادي – لا يركز انتباهه – شارد الذهن)......................

٤)مدي استجابته وملاءمتها لطبيعة المواقف : (مناسبة – سريعة الاستثارة)............

٥)تقبل الإحباط :(يتحمل الألم– يضبط نفسه – عادي – غير صبور – سريع الاستثارة)

(ز) العادات :

١) يمكن الاعتماد عليه في العناية بنفسه : (نعم / أحيانا / لا)........................

٢) المحافظة علي نظافة ملابسة : (نعم / لا)...

٣) تناول طعامه بمفرده : (نعم / لا)...

٤) ارتداء ملابسه : (نعم / لا)...

٥) قضاء حاجاته بنفسه : (نعم / لا)..

(ح) النوم :

١- نوعه : (عميق ، كثير ، قليل ، مضطرب).

٢- طبيعته: (هادى مستقر ، نوم مضطرب ، الكلام أثناء النوم ، التجوال ، كثرة الحركة أثناء النوم ، نوبات عصبية ، فزع ليلى ، قرض أسنان ، الأهتزازات اثناء النوم).

(ط): المظهر الحالى والسلوك العام:

١- المظهر الجسمى العام: (مهندم ، غير مهندم ، نظيف ، غير نظيف ، توجد خربشة او جروح فى وجهه أو يده ، او رأسه)

٢- النمط العام للشخصية: (كسول ، خامل ، نشط زائد ، شارد).

٣- المظهر النفسى : (منفعل ، هادئ ، خجول ، مرح ، انطوائى ، اجتماعى ، متعب ، معتدل ، قلق ، مستق ، انقيادى ، قيادى ، خيالى ، واقعى).

سلوك الطفل العام :

١- شديد الهدوء
٢- نشاط مفرط أو مستديم.
٣- يخشى الناس
٤- يخاف الأصوات.
٥- يعتدى على الأطفال بالضرب أو العض دون مبرر

٦- إيذاء ذاته. ٧- الإعتداء على الحيوانات.

٨- يصرخ فى بعض الأوقات ٩- يعتمد على أفراد أسرته فى كل شئ.

١٠- يميل إلى قذف الأشياء إلى الخارج. ١١- يحطم أثاث المنزل.

١٢- يبتسم دائما فى الأوقات المناسبة او غير المناسبة.

١٣- محاولة إخافة الآخرين وتهديدهم.

١٤- يميل إلى تدمير ممتلكات الآخرين.

١٥- يميل إلى تدمير ممتلكاته الذاتية.

١٦- مطيع للأوامر. ١٧- دائم التذمر

الحالة الدراسية :

١- هل سبق للطفل الإلتحاق بالمدرسة نعم / لا ٢- تاريخ الألتحاق.

٣- تاريخ تركها. ٤- اسم المدرسة.

٥- المدة التى قضاها بالتعليم. ٦- سبب ترك المدرسة.

٧- السن عند دخول المدرسة. ٨- السن عند الخروج.

٩- علاقة الطفل بالمدرسة. ١٠- علاقة الطفل بالمدرسين.

١١- نسبة التحصيل : (منعدمة، ضعيفة، متوسطة، جيدة، جيدة جدا، ممتازة).

١٢-المواد المفضلة لديه. ١٣- المواد المكروه لديه.

١٤- درجة المواظبة على المدرسة. ١٥- السنة الدراسية التى توقف عندها.

١٦- النواحى التحصيلية : القراءة والكتابة (القدرة اللفظية)، الحساب (القدرة العددية)، الاستعداد (.....)، موسيقى (......) المهارات اليدوية(.....) فنية(....) نجارة(....).

١٧- سلوك الطفل داخل المدرسة: (عناد، تعاون ، طاعة، تمرد، رفض، شغب ، انطواء، عنف).

١٨- الصداقات داخل المدرسة: (كثيرة، قليلة، شخصية، قوية، ضعيفة).

١٩- ما هى المشكلات السلوكية فى المدرسة ومصدرها.

٢٠- المواقف التى تظهر فيها: (فى الفصل، اثناء اللعب، أثناء الأكل، أثناء الرحلات، أخرى).

٢١- رد فعله عند دخول المدرسة.

٢٢- توافق الطفل مع البيئة المدرسية ومشكلاتها.

٢٣- التكيف مع المدرسة ومشكلاتها.

٢٤- التكيف مع المدرسين.

ملحق رقم (٣)

مقياس المستوي الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي

(المطور) للأسرة المصرية

(إعداد / محمد بيومي ، ٢٠٠٣)

ملحق رقم (٣)

مقياس المستوي الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي

(المطور) للاسرة المصرية

(إعداد / محمد بيومي ، ٢٠٠٣)

التعليمات :

١-اكتب الرقم الذي حدده لك الباحث.

٢-اجب حسب ما يطلب منك فقط .

٣-استجب بكل صدق وأمانة لكل بنود المقياس

(فمعلوماتك بين يد أمينة **)**

الرقم الكودي :... ....

النوع :.. ....

ذكر :...

أنثي:.. ....

أولا : المستوي الاجتماعي للأسرة :

١-الوسط الاجتماعي : ضع دائرة حول ما يمثل حالتك اقامتك مع اسرتك في

<table>
<tr><td rowspan="4">كفور
ونجوع
وقري</td><td colspan="3">مراكز الأقاليم</td><td colspan="3">عواصم الأقاليم</td></tr>
<tr><td>حي شعبي</td><td>متوسط</td><td>راق</td><td>حي شعبي</td><td>متوسط</td><td>راق</td></tr>
<tr><td colspan="3">مراكز العواصم الكبري</td><td colspan="3">العواصم الكبري</td></tr>
<tr><td>حي شعبي</td><td>متوسط</td><td>راق</td><td>حي شعبي</td><td>متوسط</td><td>راق</td></tr>
</table>

الدرجة – توقيع المصحح................

٢-حالة الوالدين : ضع دائرة حول ما يمثل حالة والديك

الحالة	الدرجة	الحالة	الدرجة
الوالدين متوفيان		احد الوالدين	
الوالدين منفصلان		الوالد يعيش مع الوالدة بالإضافة الي زوجات اخري	
الوالدين يعيشان مع دون زوجات أخري			

الدرجة – توقيع المصحح..............

٣-العلاقات الأسرية : ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك

طرفا العلاقة	شكل العلاقة				الدرجة
الوالدان	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الوالدان والأبناء	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الأبناء وبعضهم	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	

الدرجة – توقيع المصحح.............

٤-المناخ الأسري السائد : ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك

المناخ السائد	الدرجة	المناخ السائد	الدرجة
الأمن والأمان		الشك والخيانة والخوف والفزع	
التضحية والإيثار		الأنانية والفردانية	
الحب والتراحم	الدرجة	الكراهية والحقد	الدرجة
الانضباط والالتزام		التسبب والاستهتار واللامبالاة	
		الدرجة الكلية	

الدرجة توقيع المصحح.................

٥- حجم الأسرة : ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك

عدد أفراد الأسرة المعاقين	الدرجة
١-٣ أفراد	
٤-٦افراد	
أكثر من ٦ أفراد	

الدرجة توقيع المصحح.................

٦-المستوي التعليمي للأفراد الأسرة (اذكر المستوي التعليمي لجميع أفراد أسرتك)

أفراد الأسرة	المستوي التعليمي	الدرجة
الوالد		
الوالدة		
الإخوة والأخوات: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨-		

الدرجة توقيع المصحح.................

٧-النشاط الاجتماعي لأفراد الأسرة : ضع دائرة حول المستوي الذي حالتك

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
عضوية المؤسسات الاجتماعية: للأسرة أو بعض أفرادها عضوية: المساحات الشعبية: الجمعيات الخيرية والدينية: التنظيمات الشعبية والمحلية: النقابات المهنية والعمالية: الأحزاب السياسية: يشغل احد أفراد أسرتي مركزا قياديا بالمؤسسات المجتمعية السابقة علي مستوي -القرية / الحي -المركز / المدينة -المحافظة -المستوي القومي -عضوية مجلس الشعب أو الشوري			

ثانيا الوضع الاقتصادي للأسرة

أ)المستوي المهني للأسرة : اكتب مهن أفراد أسرتك (العاملين فقط)

أفراد الأسرة العاملين	المهنة	مستوي المهنة		
		درجة دخل المهنة	درجة دخل المهنة	الدرجة الكلية
الوالد الوالدة الإخوة والأخوات ١- ٢- ٣- ٤- ٥-				

- تحسب درجة دخل المهنة ضمن المستوي الاقتصاي للأسرة
- تحسب درجة المكانة الاجتماعية الاجتماعية للمهنة ضمن المستوي الاجتماعي للأسرة
- المستوي المهني للأسرة
- مجموع درجات المهني لأفراد الأسرة + مجموع درجات مكانة المهنة لأفراد الأسرة

ب)مستوي معيشة الأسرة :

١-مستوي السكن : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب السكن الذي تعيش فيه مع أسرتك

مستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
-إسكان شعبي -إسكان متوسط -إسكان لوكس -إسكان سوبر لوكس		**السكن :** - إيجار - ملك / تمليك - لكل صغير في الأسرة تتوفر شقة في المستقبل	

الدرجة الكلية توقيع المصحح.................

٢-مستوي الأثاث : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب السكن الذي يناسب حالة أثاث أسرتك:

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
أثاث متواضع أثاث عادي أثاث متوسط أثاث فخم ويتكون من :		بعض قطع الأثاث طقمي (نوم وصالون) أطقم (نوم ، صالون ، سفرة) أطقم (نوم ، صالون ، سفرة ، مكتب) طقم كامل لحجرة كل طفل	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

٣-مستوي الأجهزة والأدوات المنزلية : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب السكن الذي يناسب حالة الأجهزة والأدوات المنزلية لأسرتك :

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
البوتاجاز: ٢انبوبة ٣-٤ أنابيب أكثر من ٤ أنابيب		الكيروسين: اقل من ٢٠ لتر ٢٠-٤٠ لتر أكثر من ٤٠ لتر	
الكهرباء: اقل من ٥٠كيلو وات/ ساعة ٥٠-١٥٠ كيلو وات / ساعة اكثر من ١٥٠ كيلو وات / ساعة		الغاز الطبيعي: اقل من ٣٠ مترا مكعبا ٣٠-٦٠ مترا مكعبا أكثر من ٦٠ مترا مكعبا	
البنزين: اقل من ٣٠٠ لتر ٣٠٠-٤٠٠ لتر		الطاقة الشمسية : بتوفر بالمنازل مصدرا للطاقة الشمسية	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

٤-التغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب السكن الذي يناسب حالة أسرتك.

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
التغذية: كوب الحليب يتوفر للجميع كل صباح اللحوم الحمراء والبيضاء متوفرة/ يوميا: ٣-٤ مرات أسبوعيا -مرتان أسبوعيا -مرة في الشهر في المواسم والمناسبات والأعياد فقط		-مياه الشرب -معدنية -عادية	
		ويتم الحصول علي المواد الغذائية عن طريق : -الشراء بالسعر الحر - البطاقة التموينية الحمراء -البطاقة الفئوية والخضراء	
		الرعاية الصحية : -يوجد طبيب خاص بالأسرة -يتم فحص طبي دوري شامل لجميع أفراد الأسرة	
-الخضروات والفاكهة تأكلها -بشاير -بعد انتشارها الخبز		العلاج الطبي : يتم علاج أفراد الأسرة: -بالمستشفيات الحكومية المجانية -التأمين العلاجي	
-سياحي / لوكس -عادي		-المستشفيات التخصصية داخل الوطن -العلاج بالخارج علي نفقة الأسرة	

الدرجة الكلية   توقيع المصحح................

٥-وسائل النقل والاتصال / ضع دائرة حول المستوي الذي يمثل ما تستخدمه أسرتك من وسائل النقل والاتصال :

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
وسائل النقل: -الدواب -النقل العام -تاكسي الأجرة -سيارة الملاكي -فارهة -متوسطة -عادية		وتمتلك الأسرة: -سيارة واحدة -سيارتان -لكل بالغ في الأسرة سيارة خاصة الاتصالات : تمتلك الأسرة - هاتف منزلي -اشتراكه : محلي / مباشر / دولي -أجهزة المحمول	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

٦-إنفاق الأسرة علي التعليم ومستوي الخدمات التعليمية : ضع دائرة حول المستوي الذي يمثل ما تنفقه الأسرة علي التعليم ومستوي الخدمات التعليمية:

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
يتبقي أفراد أسرتك تعليمهم بمعاهد تعليم: -حكومية -خاصة بمصروفات داخل الوطن -التعليم بالخارج علي نفقة الأسرة عندما يحتاج احد أفراد أسرة مساعدة علمية -يشترك في مجموعات تقوية منخفضة أو مجانية		-يتلقي دروسا خصوصية مع مجموعة -يحضر مدرسا خاصا له فقط إلي المنزل والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية -كافة -غير كافة	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

٧-الخدمات الترويحية : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب حالتك

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
يتم التنزة والسياحة داخل الوطن -بالمصاريف -المشاتي خارج الوطن -بالمصاريف -المشاتي بمصايف ومشاتي -راقية -متوسطة -شعبية		تقضي الأسرة أمسيتها المرحة عن طريق: -مشاهدة عروض الفيديو -مشاهدة العروض المسرحية -مشاهدة عروض الكازينوهات والملاهي والمسارح والحفلات الغنائية	
		الدرجة الكلية	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

٨-الاحتفالات والحفلات : ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب حالتك

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
تقيم الأسرة حفلاتها للمناسبات المختلفة: -بالمنزل -الأندية والنقابات ودور الضيافة -الفنادق الكبري		ومظهر الاحتفالات -استفزازي مبهر -فخم -متوسط -بسيط	

الدرجة الكلية توقيع المصحح................

المستوي	الدرجة	المستوي	الدرجة
تستعين الأسرة لمعاونتها في مهامها - خادم / خادمة - مربية أطفال		-طباخ -سائق -بواب / حارس / جنايني	

٩-المظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة:ضع دائرة حول المستوي الذي يناسب حالتك :

المستوي	الدرجة
الملابس / لكل فرد من أفراد الأسرة -١-٢ غيار كمل طوال العام -٣-٤ غيار كامل طوال العام -٤-٦ غيار كامل طوال العام -اكر من ٦ غيارات طوال العام وهي : أحدث صيحة حديثة عادية متواضعة الحلي وأدوات الزينة -للجنسين من أفراد الأسرة - للنساء فقط وهي من الأنواع النادرة من الأنواع الشائعة من الأنواع المتوسطة	

الدرجة الكلية توقيع المصحح.................

ثالثا : المستوي الثقافى للأسرة :

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل المستوي الثقافي للأسرة ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير بترج علي النحو التالي : دائما – أحيانا – نادرا.

والمطلوب منك وضع ( ) أمام العبارات تحت المستوي الذي يمثل حالة أسرتك فإذا كانت العبارة علي أسرتك فضع ( ) أمام العبارة المستوي (دائما) وإذا كانت العبارة تنطبق أحيانا علي أسرتك فضع علامة ( ) أمام العبارة تحت المستوي (أحيانا) وإذا كانت نادرا ما تنطبق علي أسرتك ضع ( ) أمام العبارة تحت المستوي (نادرا)

م	العبارة	الاستجابة		
		دائما	أحيانا	نادرا
١	يغلب علي طابع أسرتك الحديث ذات الطابع المعرفي			
٢	تلقي البرامج الثقافية في المجالات المختلفة التي تبثها وسائل الإعلام			
٣	لا يخلو بيتنا من الجرائد اليومية			
٤	تعتبر أسرتي المرض النفسي مس من الشيطان			
٥	تشجع أسرتي أبنائها علي المشاركة في الأنشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها			
٦	تعتبر أسرتي الفنون رجس من عمل الشيطان وتحرم ممارستها			
٧	تعتقد أسرتي في قدرة العرافين والمشعوذين الحاذقة في علاج المرضي			
٨	ترفض أسرتي تماما فكرة المساواة بين الرجل والمرآة			
٩	تتفاعل أسرتي مع الأحداث المحلية			
١٠	تحترم أسرتي نظام البيئة وتحرص علي جمالها وسلامتها			
١١	تحرص أسرتي علي التوازن بين مطالب البدن والعقل والروح			
١٢	يحمي الأفراد التمائم والتعاويذ معهم حيثما كانوا جلبا للحظ والحماية من الأخطار والنكبات			
١٣	تقدر أسرتي قيمة الوقت وتحرص علي حسن استغلاله			
١٤	تسلي أسرتي صغارها بالقصص الديني وسير العظماء والخيال العلمي			
١٥	تؤمن أسرتي بالمثل القائل اصرف ما فالجيب يأتيك ما فالغيب			
١٦	تحترم أسرتي الرأي الأخر ولو تعارض مع أفكارها			
١٧	تحترم أسرتي دراسة الفلسفة بدعوة تعارضها مع الدين			
١٨	يتمسح أفراد أسرتي بقبور الأولياء ويقدمون عندهم النذور تحقيقا للاماني ودفعا للأذى وانتقاما من الأعداء			
١٩	النظام والتنظيم أسلوب سائد بين أسرتي			
٢٠	يتأثر أفراد أسرتي بالشائعات ويندفعون ورائها دون رؤية			
٢١	يفسر أفراد أسرتي جميع الظواهر والمواقف بشكل خرافي.			

٢٢	يرفض أفراد أسرتي التحاور ويحسمون المواقف بأيديهم.			
٢٣	القول الفصل والكلمة العليا لرأي العلم في أي موقف بهم أسرتي			
٢٤	تسيطر العاطفة علي العقل في معظم قرارات أسرتي.			
٢٥	القيمة الحقيقية للفرد في نظر أسرتي بما يملك من أموال.			
٢٦	تحترم أسرتي العلم والثقافة وتجل العلماء والمثقفين وتقدر دورهم			
٢٧	تنظر أسرتي للدراسات الإنسانية علي أنها عديمة الجدوي في حية الأفراد والمجتمع.			
٢٨	تعتبر أسرتي الاتفاق علي الهوايات الفنية والأدبية للأبناء ضرورة يجب الوفاء بها.			
٢٩	يفضل أفراد أسرتي جلسة مزاج علي حضور مجلس علم وثقافة			
٣٠	في أي موقف لا تأخذ أسرتي بالظن أو التخمين ، وتحترم الاحتمال العلمي.			
٣١	تعتبر أسرتي مفسدة لها ، وتحترم تعليمها.			
٣٢	للعقل سطوته وللمنطق سلطاته علي شهوات ونزوات أفراد أسرتي			
٣٣	تمقت أسرتي التعصب الأعمى ، والتحيز الظالم وتحيز الموضوعية في كل أمر.			
٣٤	يحرص أفراد أسرتي علي متابعة الاختراعات والاكتشافات العلمية			
٣٥	يتمسك أفراد أسرتي بالقديم الموروث لمجرد انه قيم موروث.			
٣٦	من العيب أن يتنازل أفراد أسرتي عن آرائهم ولو ثبت لهم خطئها			
٣٧	تشجع أسرتي الهوايات العلمية والترحال في طلب العلم والمعرفة			
٣٨	تفضل أسرتي الوصفات البلدية وحلقات الزار علي العلاج الطبي والنفسي.			
٣٩	أي قرار في أسرتي جمعي وليد البحث والدراسة المتأنية			
٤٠	يلهث أفراد أسرتي خلف اللذات الوقتية والمغريات الزائفة			
٤١	التواكلية والاتكال سبيل أفراد اسرتي لتحقيق آمالهم			
٤٢	الزوجة في نظر اسرتي خادمة تابعة وليست شريكة حياة			
٤٣	نظر أفراد أسرتي تحت أقدامهم ولا يمتدون بنظرهم نحو المستقبل			
٤٤	ينبهر أفراد أسرتي بمظهر اي ثقافة وافدة دون الوعي بجوهرها			
٤٥	تجمع ثقافة أسرتي بين الأصالة والمعاصرة في قالب نموذجي			

٤٦	يتوفر قدر كبير من الوعي بقضايا المجتمع لدي أفراد أسرتي			
٤٧	تنظر أسرتي للثقافة علي أنها بضاعة خاسرة لا تطعم خبزا وليس هذا زمانها			
٤٨	تفخر أسرتي أن من بين أعضائها من له نشاط ثقافي محفوظ			

الدرجة الكلية　　　　　　　　　　　توقيع المصحح.................

المستوي	**الدرجة**
الاجتماعي	
الاقتصادي	
الثقافي	
الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي العام	

ملحق (٤)

الجلسات التنفيذية للبرنامج الإرشادى

(إعداد الباحثة)

إشراف

أستاذ دكتور

إبراهيم قشقوش

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

دكتور

نبيل حافظ

أستاذ مساعد الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

الجلسات التنفيذيه للبرنامج الإرشادي لتنميه صوره الذات الأسريه والمدرسيه لدى مجموعه من الأطفال المعاقين عقليا فئه القابلين للتعلم.

المرحلة الأولى: التمهيديه "التأهيليه".

نظرا لكون تلك المرحلة تمثل التأهيل الأول لأفراد عينه البرنامج ولذا تم من خلالها تهيئـتهم للمرحلة التالية وتم ذلك من خلال الجلسات التاليه .

<u>الجلسه الأولى:"التعرف والتمهيد".أن يتعرف أفراد العينة على بعضهم البعض وعلى الباحثة.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أفراد العينه العلاجية على بعضهم البعض وعلى الباحثة.
- أن يتعرف أفراد العينه العلاجية على الغرض من أنضمامهم لهذه الجلسات التدريبيه التمثيليه.

مكان الجلسه: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسه: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمه: المناقشه والحوار.

محتوى الجلسه:

تم التعارف بين أفراد العينه العلاجيه بعضهم ببعض وبين الباحثه ، إذ قام كل منهم بتقديم نفسه للآخرين، ثم قامت الباحثه بتقديم نفسها لهم وتوضيح الغرض من الجلسات العلاجيه ومراحلها.

وقد فوجئت الباحثة أن الأطفال يعرفونها جيدا ويؤكدون لها أنهم سوف يستمرون معها، وترجع معرفتهم بها منذ أن قامت الباحثة بعمل دراسه أستطلاعية قبل تطبيق البرنامج .

كما وجدت الباحثة أن الأطفال على معرفة وثيقة ببعضهم ، وقد قامت الباحثة بسؤال الأطفال عن رأيهم فى الوقت الذى سيتم فيه البرنامج والأيام التى ستحضر فيها، وبعد مناقشات تم الإتفاق على زمن الجلسات والأيام التى ستحضر فيها الباحثة، وقامت الباحثة بعمل جدول بذلك وتم تعليقه فى الفصل، وكانت الأيام هى السبت والأحد والثلاثاء والأربعاء من كل أسبوع وزمن الجلسه يتراوح من (٤٥-٩٠) دقيقة مع الأتفاق أنه سيكون هناك إعداد مسبق لمستلزمات كل جلسه قبل إنعقادها، ثم بدأت الباحثة النقاش معهم حول بعض المشكلات التى يتعرضون لها من خلال تعاملهم مع الآخرين سواء كان فى فى المنزل أو المدرسه وما يشعرون به تجاه أنفسهم وتجاه ألآخرين، أندفع الأطفال معا وفى وقت واحد نحو الباحثة للحديث عن ما يشعرون به، إلا أن الباحثة قامت بتهدئة الأطفال وتعريفهم بأن هناك دور وكل واحد منهم عليه أن ينتظر دوره ليتحدث كما يريد ولا يقاطع أحد لحديث زميله فوافق الجميع، وبدأت المناقشة تسير فى مجراها الطبيعى بالفعل.

ولقد أتضح من قصص الأطفال والمواقف التى يتعرضون لها ما يشعرون بــه مــن خجــل وأنطواء و تصورات سلبية عن ذاتهم ، وأوضحت الباحثة الإجراءات التى سيتم تنفيذها مــن خلال إشتراكهم فى هذا البرنامج وما سيصلون له من حل تلك المشكلات التى تعتريهم . ولقد أنتهت الجلسه بالتأكيد على موعد الجلسه القادم ومكان إنعقادها.

<u>الجلسة الثانية:" اللعب". إقامة علاقة علاجية دافئة يسودها الدفء والمــودة والثقــة بــين الباحثة وأفراد العينة.</u>

أهداف الجلسة :

- إقامة علاقة علاجية إيجابية دافئة يسودها الدفء و المودة و الثقة بــين الباحثــة (المعالج) و أفراد عينة البرنامج.
- مشاركة الباحثة لأفراد المجموعة العلاجية ألعابهم فى محاولة لكسر الحاجز النفسى بينها و بينهم.

مكان الجلسة : فناء المدرسة (الحوش).

زمن الجلسة :٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة : ١- لعب الدور ، ٢- التغذية الراجعة

محتوى الجلسة :

ألتقت الباحثة بأفراد العينة فى الوقت و المكان المحدد مسبقاً و أختارت الباحثة إحدى اللعبات الجماعية التى يفضلها الأطفال و كانت لعبة كرة القدم و هنا قامت الباحثة بسؤال أفراد العينة عن إختيار الأدوار ، إذ قاموا بإختيار أداء الأدوار كالتالى :

الطفل (أ): سألعب دور المهاجم الذى يحرز أهــدافاً ، و **الطفــل (ب):** ســألعب دور الحكــم **والطفل (ج):** سألعب دور حارس المرمى و **الطفل (د):** سألعب دور المدافع و من هنا بــدأت التجهيزات لإقامة مبارة كرة قدم مصغرة داخل الحوش المدرسى و قامت الباحثة برسم الملعب لذلك و إحضار الكرة و بدأت المبارة بصفارة الحكم و قد إستمتع الأطفال كثيراً أثناء اللعب و قد لاحظت الباحثة وجود عنف و عدوانية بين بعض أفراد العينة أثناء اللعب فتدخلت الباحثة و قامت بمعالجة ذلك و حثهم على الإستمرار فى اللعب و الإستمتاع بالمبارة و أنتهت المبــارة بإشارة الحكم برايته إيذاناً بالإنتهاء، و قد قامت الباحثة بمناقشة أفراد العينة فى أدائهــم بتلــك اللعبة ثم أنتقل الأطفال لأداء لعبه أخرى و إختيار الأدوار و توزيعها عليهم و قــد لاحظــت الباحثة أن هناك أفراد من العينة لا تشارك بإيجابية مع باقى الأفراد فتدخلت الباحثة و قامــت بمعالجة ذلك مستخدمة التدعيم و التعزيز و حثهم على المشاركة الإيجابية. و لقد قامت الباحثة بتبديل أدوار أفراد العينة السالف ذكرها مع بعضهم البعض و ذلك لتهيئة الأطفــال لفنيتــى (لعب الدور ــ عكس الدور) و هما من الفنيات التى سوف تستخدمها الباحثة فــى الجلــسات

القائمة على فنية السيكودراما ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى للتخلص من الأداء السلبى لبعض أفراد العينة و خلق روح من التعاون و التفاعل الإيجابى بين أفراد العينة و نمو صورة ذات إيجابية لديهم و أزدياد ثقتهم بأنفسهم، و كل ذلك أشارة لبداية جيدة للجو المراد تواجده فى جلسات البرنامج .

و فى نهاية الجلسة قامت الباحثة بأعطاء واجبات منزلية و تتمثل فى لعب الأدوار مرة أخرى فى لعبة كرة القدم ، و التذكير بميعاد الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثالثة:"التمثيل السيكودرامى (لعب أدوار الشخصيات أو المهن".</u>

أهداف الجلسة :

- ممارسة أفراد عينة البرنامج التمثيل النفسى " السيكودراما " كلعب أدوار لأصحاب المهن.

مكان الجلسة : حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة .

الفنيات المستخدمة : لعب الدور.

الدور التمثيلى : المهن مثل : الحلاق و الجزار و النجار و الشحاذ .

محتوى الجلسة :

تم تخصيص ٥ دقائق للتعرف على الواجبات المنزلية ومراجعتها والمهن والفنانين والشخصيات التى تم إعدادها من قبل أفراد العينة لأدائها ثم يقوم أفراد العينة بلعب الدور التمثيلى وعكسه، وهنا قام **الطفل (أ)** بأختيار دور الجزار، **والطفل (ب)** أختيار دور الحلاق **والطفل (د)** قام بأختيار دور الشحاذ، وقد قام الأطفال بتقليد ومحاكاة أصحاب تلك المهن بصورة كوميديه أسعدتهم وأضافت نوعا من الألفة بين أفراد المجموعة بعضهم ببعض وبين الباحثة، وهنا قامت الباحثة بمكافأة جميع أفراد العينة بأعطائهم حلوى نظرا لإجادتهم لأدوارهم وقد فرح الأطفال كثيرا وزاد من ثقتهم بأنفسهم، وعندئذ أبدى أفراد العينه رغبتهم فى تكرار الأداء التمثيلى لأصحاب المهن مره أخرى رغبه فى الحصول على الإستحسان، وقد قامت الباحثة بإنهاء الجلسه بعد أعطاء واجبات منزليه فى صورة لعب الدور لأصحاب المهن مرة أخرى فى البيئة الأسرية.

ثانيا المرحلة العلاجية.

البند الأول: تنمية صورة الذات الأسرية.

أولا: المساعدة فى الأعمال المنزلية والإعتماد على النفس.

<u>الجلسة الأولى:"قصة الساحرة العجوز".الإهتمام بنظافة المكان الذى يعيش فيه.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يحرص أفراد المجموعة التجريبية على نظافة المكان الذى يعيشون فيه.

- تنمية القدرة على التمييز بين المكان النظيف والمكان غير النظيف.
- تدريب الأطفال على ترتيب غرفة نومهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور – النمذجة – التعزيز – المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكة لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إلتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية بحجرة النشاط المدرسى وقامت الباحثة بالترحيب بهم ،ولقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن أقنعة بلاستيكية لوجه" ساحرة عجوز ــ قطة،عصا ــ مقشة سحرية. ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف التمثيلى يدور حول قصة "**الساحرة العجوز**"وهى تدور حول:

"كانت تعيش فى الغابة ساحرة عجوز، ولكنها لم تكن تهتم بنظافة الغابة ولا المكان الذى تعيش فيه. وكانت تطير على مقشتها السحرية من مكان إلى آخر، تشاهد ما يدور فى الغابة، وكانت للساحرة قطة ذكية، ولكن تلك القطة كانت تحرص دائما على النظافة والنظام، وذات يوم فتحت الساحرة دولابها، وأخذت منه شيئا، ثم تركته، فقامت القطة بترتيبه ككل مرة. أخرجت الساحرة صندوقا من الدولاب، ولم تلاحظ أن الحشرات بدأت تظهر فى البيت، ولكن القطة أنتبهت لذلك فقامت بتنظيفه بنفسها، داخل هذا الصندوق كانت توجد العصا السحرية التى تستخدمها الساحرة فى ألعابها العجيبة، أخذت الساحرة تقلب عصاها السحرية بطريقة خاصة، والقطة تنظر إليها فى دهشه شديدة! لوحت الساحرة بعصاها ثلاث مرات، والقطة تراقب العصا بدقة وأهتمام شديد، قالت الساحرة وهى تنظر إلى عصاها: أريد أن أكون فتاة جميلة ، أبهر كل من يرانى. وفجأة....ومض البرق، ودوى الرعد ، وكأن الغابة كلها تهتز مع بيت الساحرة وقطتها، أمتلأ المكان بضباب كثيف ، حتى غطى الضباب الساحرة وقطتها تماما. وبعد قليل ، أنكشف الضباب.

يا للعجب! ماذا حدث؟ القطة هى التى تحولت إلى فتاة جميلة لأنها كانت تحرص دائما على النظافة والجمال.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى، طلبت الباحثة من الأطفال أختيار أدوارهم فكانت كالتالى:

الطفل(و): سألعب دور الساحرة العجوز. **الطفل(أ):** سألعب دور القطة.

الطفل(م): سألعب دور العصا السحرية.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختـــاره ، ثـــم دار تجـــسيد الموقف على النحو التالى:

(الساحرة): تطير على مقشتها السحرية من مكان إلى آخر تشاهد ما يدور فى الغابة، ولا تهتم بنظافة بيتها ولا الغابة وتقوم بإلقاء القمامة هنا وهناك.

(القطة) : تحرص دائما على النظافة والنظام.

(الساحرة): تفتح دولابها ، وأخذت منه شيئا، ثم تركته.

(القطة) : تبدو غاضبة من تصرفات الساحرة، وقامت بترتيب دولابها مثل كل مرة.

(الساحرة): تخرج صندوقا من الدولاب، ولم تلاحظ أن الحشرات تظهر فى البيت.

(القطة) : تقوم بتنظيف البيت من الحشرات.

(الساحرة): تخرج عصا سحرية من الصندوق، وتقلبها بطريقة خاصة وتلوح بعصاها ثـــلاث مرات.

(القطة) : تنظر إليها بدهشه شديدة ، و تقول لنفسها هى بتعمل أيه!.

(الساحرة): قالت وهى تنظر إلى عصاها، عاوزه أكون بنت جميلة أوى ... أجمل بنت فـــى الدنيا مفيش حد أجمل منى.

يشترك مجموعة من الأطفال فى إحداث ضجة كبيرة وأصوات عالية كأنها دوى رعد، ويلتفوا حول الساحرة وقطتها ليخفونهم عن أعين المشاهدين.

(الساحرة): أيه إللى حصل ؟!القطة هى اللى تحولت لبنت جميلة...أزاى!!

(القطة) : مياو...مياو..

(العصا السحرية): تتحدث وتقول:لأنها كانت دايما نظيفة ، تحب النظافة والنظام لكن أنت يـــا ساحرة مكنتيش بتحب النظافة عشان كدة هى بقت بنت جميلة لكن أنت حتبقى زى مـــا أنـــت شكلك وحش وعجوزة والحيوانات فى الغابة مش حتحبك.

إنتهى الموقف التمثيلى عند هذا الحد ، ثم بدأت الباحثة فى مناقشة أحداث الجلسة مع الأطفال حيث أكد الأطفال على أهميه الأهتمام بالنظافة والنظام، وأن الساحرة كانت خاطئة لأنها لـــم تهتم بنظافتها ونظافة المكان الذى تعيش فيه لهذا أخذت جزاؤها وزادت الباحثة قائلة: يجـــب على كل واحد منا الإهتمام بنظافة وترتيب المكان الذى يعيش فيه بداية من غرفة النوم حتـــى يسعد به الجميع ويفخرون به وينال مكافأته كالقطة.

وقد لاحظت الباحثة فى بداية الموقف التمثيلى أن الأطفال يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم ويميلون إلى الخجل وعدم المشاركة الفعالة، فقامت الباحثة بتحفيزهم وتقديم الحلوى لهم ومـــساعدتهم، مما زاد من ثقتهم بأنفسهم وظهر هذا واضحا عند أعادة الموقف التمثيلى.

الواجب المنزلى : طلبت الباحثة من الأطفال أن يتشاركوا مع أخوتهم فـــى أعـــادة الموقــف التمثيلى فى المنزل ويقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته. أنتهت الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة ومكان أنعقادها.

الجلسة الثانية:"قصة الساحرة العجوز".الإهتمام بنظافة المكان الذى يعيشون فيه.

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على ضرورة الإهتمام بالنظافة وخاصة نظافة المكان الذى يعيشون فيه.
- الإعتماد على أنفسهم دون اللجوء للآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: عكس الدور ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى وبدأت الباحثـــة الجلسة بالترحيب بالأطفال ، وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة الـــسابقة. وقـــد أحضرت الباحثة معها نفس مستلزمات الجلسة السابقة وهى عبارة عن" مجموعة من الأقنعـــة البلاستيكية لوجوه(ساحرة عجوز، قطة)، مقشة، عصا سحرية". ثم بدأت الباحثة فى عـــرض محتوى الجلسة بقولها أحنا النهاردة يا أولاد هنمثل نفس قصة الـــساحرة العجـــوز وعـــصاها السحرية التى مثلناها الجلسة السابقة ولكن النهاردة هنبدل الأدوار، وقد طلبت الباحثـــة مـــن الأطفال تذكيرها بأحداث الجلسة كما سردتها عليهم فى الجلسة السابقة ، بعد ذلك قام الأطفال بمساعدة الباحثة فى أعداد المكان بما يتناسب مع أحداث القصة . ثم بدأ المشهد التمثيلى كمـــا سبق عرضه فى الجلسة السابقة . وقد لاحظت الباحثة أن الأطفال فى هذه الجلسة أكثر تقـــدما وثقة بأنفسهم من الجلسة السابقة ، وأيضا كان لتمثيل أفراد المجموعة التجريبية نفس القـــصة أثره الإيجابى فى إكساب الأطفال الخبرة المقدمة إليهم بشكل ملحوظ وزيادة ثقـــتهم بأنفـــسهم وتخليهم عن الإنطواء والخجل وإعتمادهم على أنفسهم فى بعض الأمور الخاصة بهـــم، وقـــد حرصت الباحثة على تحفيز ودعم الأطفال أثناء الجلسة. وأكدت الباحثـــة علـــى الـــسلوكيات الإيجابية المكتسبة من هذه القصة.

الواجب المنزلى : طلبت الباحثة من الأطفال أن يقوموا بإعادة الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى المنزل أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته فى البيت . وأنتهت الجلـــسة بتحديـــد موعد الجلسة القادمة ومكان أنعقادها.

<u>الجلسة الثالثة:"التدريب على الكنس".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يعتمد الأطفال على أنفسهم فى تنظيف المكان الذى يعيشون فيه وجعله نظيفا.
- تنمية القدرة على التمييز بين المكان النظيف وغير النظيف.
- تنمية مهارة التعاون والمشاركة فى الأعمال المنزلية.
- الشعور بأهميته داخل الاسرة وبأنه عضو فعال ومنتج فيها.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مكنسة(مقشة) ــ جاروف ــ سلة مهملات.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قدمت الباحثة نموذجا عمليا لمهارة الكنس أمام الأطفال المراد تدريبهم مع ضرورة إثارة إنتباهم إليها فى كل خطوة من خطوات العمل، يقوم الأطفال بتقليد النموذج بمسك المكنسة بطريقة صحيحة وإزالة الأتربة من تحت الكراسى والترابيزات، وكنس أركان الغرفة وجوانبها وإزاحة الأتربة من الممرات وتجميعها فى مكان واحد عند مدخل الغرفة، إستخدام المكنسة فى إزاحة ما تم تجميعه من الأتربة ووضعها داخل الجاروف ، إلقاء الأتربة التى داخل الجاروف فى سلة المهملات ، يقتصر دور الباحثة بعد ذلك على توزيع العمل على الأطفال وتدريبهم لأداء الخطوات الإجرائية لمهارة الكنس، مع الإرشادات اللفظية والمساعدة عند الضرورة، ثم تطلب الباحثة من الأطفال القيام بالمهارة وحدهم دون توجيه أو مساعدة إلا عند الضرورة القصوى وينجح الأطفال إذا قاموا بأداء المهارة المطلوبة بدون مساعدة أو توجيه سواء لفظى أو بدنى. تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل ، والتأكد من إجادته فى بداية الجلسة القادمة.

إنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الرابعة :"التدريب على ترتيب السرير بعد الأستيقاظ".</u>

أهداف الجلسة:

- إعتماد الأطفال على أنفسهم فى ترتيب السرير بعد الإستيقاظ.
- الشعور بأهميته من خلال المشاركة مع الأسرة.
- تنمية القدرة على التمييز بين المكان المنظم والمكان غير المنظم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: ملاءة سرير ــ وسادة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية بحجرة النشاط المدرسى ، وقامت بالترحيب بهم، وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وأحضرت الباحثة معها بعض مستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عن"ملاءة سرير ــ وسادة"، ثم قامت الباحثة بمساعدة الأطفال بتجهيز مجموعة من المناضد بجانب بعضها لتكون على هيئة سرير، بدأت الباحثة حديثها قائلة"أحنا النهاردة يا أولاد حنتعلم كيفية ترتيب السرير بعد الإستيقاظ من النوم،حيث ستقدم الباحثة نموذجا عمليا لمهارة ترتيب السرير أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة ولابد للباحثة من إثارة إنتباه الأطفال وجذبهم أثناء العمل ، تقوم الباحثة بحمل الملاءة من على السرير إلى البلكونة للتهوية وكذلك حمل الوسادة ، ثم تبدأ فى تنفيض السرير من الأتربة بفوطة جافة ، ثم تبدأ فى إعادة الملاءة على السرير بشد الطرفين الأيسرين، ووضعهما تحت المرتبة ، ثم بعد ذلك تعيد حمل الوسادة إلى السرير. تكرر هذه المهارة مع الأطفال وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز إذا نجح الطفل فى الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أداء مهارة ترتيب السرير بعد الإستيقاظ فى البيت. إنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الخامسة: "إعداد سندوتشات بسيطة".</u>

أهداف الجلسة:

- قيام الطفل بعمل سندوتشات بسيطة.
- إعتماد الطفل على نفسه دون مساعدة الآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: طاولة طعام ــ مقاعد ــ خبز للسندوتشات ــ أطباق ــ جبنة، مربى ــ سكين، ملعقة صغيرة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، ثم قامت الباحثة بتقديم نموذج لعمل سندوتشات بسيطة أمام

الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة، أحضرت الخبز وقامت بتقطيعه إلى نصفين من خلال السكين، نزع غطاء علبة الجبنة، نزع غطاء علبة المربى، تقوم الباحثة بأخذ الملعقة الصغيرة فى اليد اليمنى وعلبة الجبنة فى اليد اليسرى، ثم تضع الملعقة بالجبن فى داخل الطبق، ثم تقوم بألتقاط الخبز المفتوح وتضعه فى يدها اليسرى، ثم تقوم بأخذ الملعقة باليد اليمنى وتضع الجبنة داخل الساندوتش وتقوم بتوزيعها على كل أجزاء الساندوتش، وبنفس الخطوات تضع المربى داخل الساندوتش، ثم تقوم بأكلها، تكرر هذه المهارة مع الأطفال مع أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال عند الوصول للهدف .

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل والتأكد من إجادته فى المرة التالية قبل بداية الجلسة القادمة.

إنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة السادسة:"إعتماد الأطفال على أنفسهم فى تناول الطعام بإستخدام الأيدى".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة كيفية إعتمادهم على أنفسهم فى تناول الطعام وعدم بعثرته وإستخدام الأيدى فى الأكل.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مائدة ــ مقاعد ــ أطباق ــ ساندوتشات بها جبن ــ فوط.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن "مائدة ــ مقاعد ــ أطباق ــ ساندوتشات بها جبن ــ فوط"، شعرت الباحثة بفضول الأطفال عن سبب إحضار هذه الأشياء، بدأت الباحثة فى شرح محتوى الجلسة بقولها أحنا النهاردة يا أولاد حندرب مع بعضنا على كيفية تناولنا الطعام بمفردنا دون أن نبعثر أى شئ على الطاولة وبإستخدام اليد، قامت الباحثة بمساعدة الأطفال بترتيب المائدة والمقاعد وترتيب الأطباق على الطاولة ووضع السندوتشات عليها، حيث ستقوم الباحثة بتقديم نموذج عملي لمهارة الآكل بأستخدام اليد، أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباهم أثناء العمل، تجلس الباحثة وتقوم بوضع طبق أمامها به ساندوتش، وكذلك مجموعة الأطفال حيث يوضع أمام كل طفل طبق به ساندوتش، تقوم الباحثة بإمساك الساندوتش بيدها من الطبق ثم ترفعه أتجاه الفم، تفتح الفم وتأخذ قطعة صغيرة من الساندوتش ثم تعيده مرة أخرى إلى الطبق، تمضغ القطعة جيدا ثم

بلعها، تكرار نفس العملية حتى يتم إنتهاء الطفل من الساندوتش وأثناء العمل تقــوم الباحثــة بإثارة إنتباه الأطفال وجذبهم لملاحظتها، وتكرر الباحثة هذه الخطوات لزيادة التأكيد وكــذلك يقوم الأطفال بتكرار هذه المهارة مع أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز من قبل الباحثة للأطفال عند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أداء مهارة الإعتماد على النفس فى تناول الطعام باليد فــى البيت، أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: "إعداد مائدة الطعام".

أهداف الجلسة:

- إعتماد الطفل على نفسه فى إعداد مائدة الطعام.
- الشعور بالإنتماء للأسرة.
- الشعور بأهميته داخل الأسرة وبأنه عضو فعال ومنتج فيها.
- تنمية مهارة التعاون والمشاركة فى إعداد المائدة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

مستلزمات الجلسة: مائدة طعام ــ مفرش سفرة ــ عدد من الأطباق ــ ملاعق ــ أكــواب ــ خبز وطعام ــ مناديل ورقية(فوط طعام).

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، حيث قدمت الباحثــة نموذجا عمليا لإعداد مائدة الطعام أمام الأطفال مع إثارة إنتباههم أثناء العمل، يقــوم الطفــل بتقليد النموذج بوضع مفرش السفرة على المائدة، حمل الأطباق وتوزيعها على المائدة، وضع صوانى الطعام فى منتصف المائدة، حمل الملاعق ووضعها بجانب الأطباق علــى المائــدة، وتكرر الباحثة هذه الخطوات لزيادة التأكيد وكذلك يقوم الأطفال بتكرار هــذه المهــارة مــع إستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز من قبل الباحثة مع الأطفال عند الوصول للهدف.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة تكرار ما تم التدريب عليه ومراجعته عنــد بدايــة الجلــسة القادمة. أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: "إعتماد الأطفال على أنفسهم فى تنظيم المائدة بعد الآكل".

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة كيفية الإعتماد على أنفسهم فى تنظيم المائدة بعد الآكل.
- الشعور بالإنتماء للأسرة.
- الشعور بأهميته داخل الأسرة وبأنه عضو فعال ومنتج.

- تنمية مهارة التعاون والمشاركة فى إعداد المائدة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: منضدة ــ سلة مهملات ــ أدوات تنظيف (أسفنج ــ صابون ــ مــاء ــ فوط ــ التلميع).

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية بحجرة النشاط المدرسى وقامــت بالترحيــب بهــم، وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة وشجعتهم على الإلتــزام بحــضور الجلسات فى موعدها المحدد، وقامت الباحثة بمساعدة الأطفال بترتيب المكان لبدء الجلسة.

حيث تقدم الباحثة نموذجا عمليا لمهارة تنظيف المائدة أمام الأطفال المراد تدريبهم مع إثــارة إنتباههم أثناء العمل، تبدأ الباحثة بجمع نفايات الطعام من على المائدة ووضــعها فــى ســلة المهملات ، ثم تحضر أدوات التنظيف (الأسفنج ــ الصابون ــ الماء ــ الفوط)، ثــم تغمــر الأسفنج فى الماء، وتدعك المائدة ثم تقوم بتلميع المائدة بأستخدام فوطة جافة، ثم تقوم بحمــل هذه الأدوات بعد الإنتهاء إلى مكانها المخصص ، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار هذه المهــارة ، وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز للأطفال عند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أداء مهارة تنظيف المائدة بعد الأكل فى البيت. أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

ثانيا: مهارات العناية بالذات.

<u>الجلسة الأولى:"إعتماد الأطفال على أنفسهم فى غسيل أيديهم وتنشيفها".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة الإعتماد على أنفسهم فى غسيل أيديهم وتنشيفها.
- تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأيدى النظيفة والأيدى غير النظيفة.
- تعريف الطفل بالأوقات التى يجب فيها غسل أيديهم (قبل الأكل ــ بعد الأكــل ــ عند الأتساخ).

مكان الجلسة: فناء المدرسة.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: حوض ــ حنفية ــ صابونة ــ فوط.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية فى حوش المدرسة بالقرب من حوض المياة لتدريب الأطفال على غسيل أيديهم وتنشيفها إعتمادا على أنفسهم ، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، قامت الباحثة بتقديم نموذج عملي لمهارة غسيل الأيدى أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة ، تقف الباحثة أمام حوض غسيل الأيدى، تمد اليد تجاة الحنفية ، ثم تحرك محبس الحنفية ، وضع اليدين تحت الماء ، تأخذ الصابونة باليد اليمنى ، ثم تدعك الصابونة باليدين لإحداث الرغوة ، إعادة الصابونة إلى مكانها الصحيح ، مد اليدين تحت الماء وشطفها من خلال تحريكها، قفل الحنفية، مد اليدين لتنشيفها ، إعادة وضع الفوطة فى مكانها ، وأثناء العمل تعمل الباحثة على جذب إنتباه الأطفال بأهمية النظافة فى حياتنا ، ويقوم الأطفال بتكرار أداء المهارة مع الباحثة خطوة بخطوة وتحرص الباحثة على أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز عند الوصول للهدف. طلبت الباحثة من الأطفال التدريب على غسيل أيديهم بأنفسهم فى البيت، أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية:"إعتماد الأطفال على أنفسهم فى غسيل وجوههم وتنشيفها".

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة الإعتماد على أنفسهم فى غسيل وجوههم وتنشيفها.
- تعريف الطفل بالأوقات الى يجب أن يتم فيها غسيل الوجه(الصباح ــ المساء ــ عند الإتساخ).
- تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الوجه النظيف والوجه المتسخ.

مكان الجلسة: فناء المدرسة.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: حوض به حنفية ــ صابونة ــ فوطة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية فى فناء المدرسة بالقرب من حوض المياة للتدريب على مهارة غسيل وجوههم وتنشيفها إعتمادا على أنفسهم، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة ، قدمت الباحثة نموذج عملي لتدريب الأطفال على مهارة غسيل الوجه بالماء والصابون وإستخدام الفوطة للتنشيف أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع حرص الباحثة على إثارة إنتباه الأطفال أثناء العمل ، فتبدأ بمد يدها تجاه الحنفية ، ثم تحركها إتجاه عملية الفتح وتنبه الأطفال إلى كيفية

تحريكها ، ثم تضع اليدين تحت الماء لتبلل الوجه ، وبعد ذلك تمد يدها تجاه الصابونة وتأخذها ، ثم تدعك اليدين بالصابونة لإحداث الرغوة، ثم تضع الصابونة مكانها وتضع يـدها علـى وجهها مع دعكها بالصابون ، ثم تقوم بعد ذلك بشطف الوجه بالماء جيدا ، تغلق الحنفية ، ثم تجفف الوجه بالفوطة وتعيدها مرة أخرى إلى مكانها ، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار أداء هـذه المهارة خطوة خطوة مع الباحثة وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال أثنـاء القيام بالمهمة وعند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال التدريب على غسيل وجوههم بالماء والصابون وتنشيفها بأنفسهم فى البيت.

<u>الجلسة الثالثة:"إعتماد الأطفال على أنفسهم فى تنظيف أسنانهم بالمعجون والفرشاه".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية الإعتماد على أنفسهم فى تنظيف أسنانهم بالمعجون والفرشاه يوميا بطريقة صحيحة.
- أن يتعلم الأطفال تنظيف أسنانهم قبل وبعد الأكل.

مكان الجلسة: فناء المدرسة.

زمن الجلسة:٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: حوض به حنفية ــ فرشاة ــ معجون ــ فوطة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية فى فناء المدرسة عند حوض المياة للتدريب على غسل أسنانهم بالفرشاه والمعجون ، وكان الأطفال متحمسين للتدريب على أداء هذه المهـارة، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السـابقة، قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة تنظيف الأسنان أمام الأطفال المراد تدريبهم علـى هـذه المهارة مع أثارة أنتباههم أثناء العمل ، تقف الباحثة أمام حوض الغسيل ، تمـد يـدها تجـاه معجون الأسنان ، وتضع السبابة والأبهام على غطاء المعجون وتحركه لفتحه، تمسك أنبوبـة المعجون باليد الأخرى ، وبعد ذلك تفتح حنفية الماء وتضع الفرشاه تحت الماء ثم تغلق الحنفية وبعد ذلك تمسك أنبوبة المعجون وتضغط عليها أمام أسنان الفرشاة مع تحريك الأنبوبة وتعيدها إلى مكانها ، ثم تبدأ فى وضع فرشاة الأسنان أمام الأسنان الأمامية مع تحريكها من أعلى إلى أسفل وكذلك الأسنان السفلى من أسفل إلى أعلى ، وفى أثناء العمل التى تقوم به الباحثة توجه إنتباه الأطفال لفوائد تنظيف الأسنان ، ثم تقوم بشطف الأسنان بالماء ، ثم أستعمال الفوطة فى

تجفيف الفم ، ثم تعيد الفوطة إلى مكانها ، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار تلك المهارة مع الباحثة مع أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز للأطفال عند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال التدريب على أداء هذه المهارة فى البيت ، انتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة:"الإعتماد على أنفسهم فى غسيل شعرهم ونظافته".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية الإعتماد على أانفسهم فى غسيل شعرهم ونظافته.

مكان الجلسة: فناء المدرسة.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: حوض به حنفية ــ شامبو ــ فوطة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية فى فناء المدرسة عند حوض المياة للتدريب على غسيل الشعر بالشامبو معتمدين على أنفسهم، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة غسيل الشعر أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباههم أثناء العمل فتبدأ بالتوجه إلى حوض المياه ثم تمد يدها لفتح الحنفية ، الماء البارد أولا ثم تبدأ فى فتح حنفية المياة الساخنة تدريجيا حتى تكون دافئة مناسبة وتراعى أحساس الأطفال بالدرجة المناسبة ، تقوم بحنى الجسم لتوصيل الرأس تحت الماء، وتبلل الشعر بالماء ثم تفتح زجاجة الشامبو بالضغط عليها ، ووضع بعضا منها فى يدها ، ثم تضع الزجاجة مكانها ، ثم تضع اليدين على الرأس بتحريك الشعر على شكل دائرة للحصول على الرغوة ، تشطف الشعر بالماء جيدا عدة مرات ، تغلق الحنفية الساخنة ثم الباردة ، تجفيف الشعر بالفوطة وإعادة الفوطة إلى مكانها، يقوم الباحثة بتكرار أداء المهارة مع الأطفال خطوة بخطوة مع أستخام أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال عند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال التدريب على اداء هذه المهارة فى البيت.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الخامسة:"إعتماد الأطفال على أنفسهم فـــى تهــذيب شـــعرهم بأســتخدام المــشط (الفرشاه)".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية كيفية الإعتماد على أنفسهم فى تهــذيب شـــعرهم بالمشط.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مشط ــ مرآه ــ رف.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع افراد المجموعة التجريبية فى حجرة النشاط المدرسى للتدريب على تهذيب شعرهم بأستخدام المشط ، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة تهذيب الشعر بالمــشط أمــام الأطفال المراد تدريبهم على أداء هذه المهارة مع إثارة إنتباههم أثناء العمل فبــدأت الباحثـــة بالوقوف أمام المرآه وقامت بوضع المشط فى الشعر خلال خصلات الشعر بداية من مقدمـــة الرأس حتى أطراف الشعر وبعد الإنتهاء من تهذيب الشعر تضع المشط فى مكانه ، وكـــذلك يقوم الأطفال بتكرار تلك المهارة مع الباحثة، وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز مـــع الأطفال للوصول لهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال التدريب على هذه المهارة بأنفسهم فى البيت.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة السادسة: "القدرة على أختيار الملابس".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يستطيع أفراد المجموعة التجريبية أختيار الملابس المناسبة للجو سواء كان حار أو بارد.
- القدرة على معرفة الملابس الملائمة للأوقات المختلفة.
- أن يستطيع الطفل أن يعرف أن البيجامة للنوم والزى المدرسى للمدرسة.

مكان الجلسة:حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الصور والبطاقات.

- صورة شمس وبحر وأطفال يلعبون ــ صورة لطفل يرتدى تى شيرت.
- صورة مطر وطفل يمسك شمسية ــ صورة لطفل يرتدى بلوفر بكم طويل.
- صورة سرير ــ وصورة لطفل يرتدى بيجامة.
- صورة مدرسة ــ صورة لطفل يرتدى الزى المدرسى.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبــدأت الباحثــة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة الــسابقة، ثــم قامــت الباحثة بعرض الصور على الأطفال وشرح ما بها والتحدث معهم على الملابــس الملائمــة للأوقات المختلفة، تقوم بخلط الصور مع بعضها البعض على المنضدة، ثم تطلب من الأطفال بعد ذلك أن يختاروا اللبس المناسب لكل صورة من الصور المختلفة التى معهــم ، وتطلــب الباحثة من الأطفال أن يزاوجوا بين الصور المختلفة بشكل صحيح فإذا قاموا بأداء ذلك بدون تقديم أى مساعدة تدريبية أو لفظية يكون قد تحقق الهدف.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل ، والتأكد من أجادته فى المرة التالية.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة:" إعتماد الأطفال على أنفسهم فى إرتداء جاكت وإزراره بالسوسته".

أهداف الجلسة:

- إعتماد أفراد المحموعة التجريبية على أنفسهم فى أرتداء الجاكت وإزراره بالسوسته.
- أن يتعلم أفراد العينة كيفية العناية بالذات والأعتماد على النفس.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: جاكت شتوى بسوسته.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبــدأت الباحثــة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت معها الباحثة بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عن جاكت شتوى بسوسته، ثــم بادرت الباحثة قائلة " احنا يا ولاد حندرب النهاردة على كيفية ارتداء جاكــت بمفردنــا دون الإعتماد على أحد، حيث قدمت الباحثة نموذج عملي لكيفية أرتداء جاكت أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباهم اثناء العمل ، فتبدأ بمسك الجاكــت للتفريــق بــين

الجزء الأمامى والخلفى ومعرفة الفرق بينهما من خلال السوستة الأمامية ، بعد ذلك تدخل اليد اليسرى داخل الكم الأيسر للجاكت ثم تشد إلى الكوع فالكتف ثم تدخل اليد اليمنى داخل الكـــم الأيمن للجاكت ثم تشده للكوع أيضا ثم ترفع الجاكت إلى أعلى ثم تشده ألى أسفل ثـــم تغلـــق السوسته تدريجيا بشد طرفها إلى ربع المسافة ثم إلى ثلاثة أرباع ثم إلى أعلى تماما ، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار ما تقوم به الباحثة خطوة بخطوة خلفها ، وتستخدم الباحثة وسائل التدعيم والتعزيز المختلفة مع الأطفال عند الوصول للهدف.

طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أداء مهارة أرتداء جاكت بسوستة بمفردهم فى البيت. أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثامنة: "إعتماد الأطفال على أنفسهم فى خلع ملابسهم ".</u>

هدف الجلسة:

- إعتماد افراد المجموعة التجريبية على أنفسهم فى خلع ملابسهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بنطلون ــ شماعة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، بدأت الباحثـــة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة الـــسابقة، ثـــم قامـــت الباحثة بتقديم نموذج عملي لمهارة خلع البنطلون أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباههم إليها أثناء العمل ، فتبدأ بمسك البنطلون وفك الشنكل ثـــم جـــذب مقـــبض السوسته لأسفل وتمسك حافة البنطلون وتجذبه إلى أسفل ثم تقوم بجذب إحدى الـــرجلين مـــن البنطلون وتتأكد من خروجها ثم تقوم بجذب الرجل الأخرى مع الأستمرار فى مسك البنطلون، وبعد ذلك تضعه على الشماعة ، وكذلك يقوم الأطفال بتكرار تلك المهارة ، وتستخدم الباحثـــة أسلوب التدعيم والتعزيز عند الوصول للهدف

طلبت الباحثة من الاطفال تكرار التدريب على هذه المهارة فى البيت. انتهت الجلسة بتحديـــد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة التاسعة: "التدريب على أرتداء الشراب بأنفسهم".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم افراد المجموعة التجريبية كيفية الإعتماد على أنفسهم فى أرتداء الشراب.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: زوج من الشراب.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبــدأت الباحثــة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وكان الأطفال متلهفين لتكملة التدريبات الخاصة بأرتداء ملابسهم التى ستكتمل اليوم بالتدريب على أرتــداء الشراب .

حيث تقدم الباحثة نموذج عملي لمهارة أرتداء الشراب أمام الأطفال المراد تدريبهم على هــذه المهارة مع إثارة وجذب إنتباههم أثناء العمل ، وتبدأ الباحثة بمسك الــشراب علـــى الوجــه الصحيح ، وتقبض الأيدى على الشراب ، ثم تلف الشراب بواسطة تلك الكفين ، ثــم تــدخل الأيدى فى الشراب إلى الخارج ، وتوسع فتحة الشراب ، ثم توصل الشراب إلى مشط القــدم وتضع الشراب على حافة القدم وتجذبه نحو الكعب وتمرره نحو الكعب ثم ترفعه إلى أعلـــى، وتكرر هذه المهارة مع الأطفال ، وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال عنــد الوصول للهدف. طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أعادة التدريب على مهارة أرتداء الــشراب فى البيت. انتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة العاشرة: "إعتماد الأطفال على أنفسهم فى تنظيف حذائهم".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية كيفية أرتدائهم الحذاء بأنفسهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: علبة ورنيش ــ زوج من الأحذية.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى وقامت بالترحيــب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، قامت الباحثة بتقديم نموذج عملي لمهارة تلميع الحذاء أمام الأطفال المراد تدريبهم ، مع إثارة إنتباههم أثناء العمل ، تبدأ الباحثة بإحضار زوج من الحذاء ، تمسك بفردة ويتم أدخال إحدى اليدين للتحكم فيها ، وتتاول الفرشاة باليد الأخرى لتنظيف الأتربة ، رايح جاى ، ثم تضع الحذاء جانبا ثم تكرر هذه الخطوات مع الفردة الآخرى وبعد ذلك تحضر عبوة الدهان ، وبإحدى اليدين يتم فتحها ، يتم توزيع الدهان

على أجزاء الحذاء الأمامى والجانبى والخلفى وتكرر هذه العملية مع الفردة الأخرى ، ثم تغلق علبة الدهان وتعيدها لمكانها المخصص لها، ثم تغسل يدها وتنشفها. تكرر هذه المهـــارة مـــع إستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال للوصول للهدف

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تكرار أداء هذه المهارة فى البيت ليتقنهـــا. أنتهـــت الجلـــسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشر: " إعتماد الأطفال على أنفسهم فى أرتداء الحذاء".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية كيفية الإعتماد على أنفسهم فى أرتداء الحذاء.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة : النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: حذاء به رباط ، فردتى يمنى ويسرى.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى وبعد مراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة ، بدأت الباحثة الجلسة قائلة اليوم يا أولاد سوف نتدرب على كيفية أرتداء الحذاء، حيث قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة أرتداء الحـــذاء أمـــام الأطفـــال المراد تدريبهم مع إثارة أنتباههم أثناء العمل ، فتبدأ بمسك فردة الحذاء اليمنى وإدخال الرجل اليمنى فى الحذاء ، ثم تقوم بربط الرباط أول عقدة ، وثنى الرباط ثم عمل العقدة الثانية، ثـــم ترتدى فردة الحذاء اليسرى وتربط أول عقدة ثم ثنى الرباط وعمل العقدة الثانية ، وهكذا تكرر المهارة مع الأطفال مع أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز أثناء قيام الأطفال بالمهارة وكـــذلك عند الوصول إلى الهدف. طلبت الباحثة من الأطفال تكرار أداء مهارة أرتداء الحذاء بمفردهم فى البيت.

ثالثا: تهذيب وتعديل السلوكيات مع أفراد أسرته.

الجلسة الأولى:"قصة الثعلب والعنزات الصغار". طاعة الأم والأستماع إلى تحذيراتها.

هدف الجلسة:

- تعليم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة طاعة الأم والأستماع إلى تحذيراتها.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى .

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة. وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لوجوه" ثعلب – عنزه وأولادها الصغار" ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة "الثعلب والعنزات الصغار " .

حيث أنه فى غابة من الغابات الكبيرة كانت تعيش عنزه مع جدييها الصغيرين فى سعادة وسرور . كانت الأم تذهب كل يوم إلى المرعى لتجلب لصغيريها العشب والحليب ، فيما يبقى الصغيران فى البيت يلعبان ويمرحان إلى حين عودة أمهما من المرعى وكان يعيش فى هذه الغابة أيضا ثعلب مكار. أستمرت سعادة العنزة مع جدييها إلى أن جاء يوم جاع فيه الثعلب، ولم يجد ما يقتات به من طعام ، فأخذ يفتش فى الغابة الكبيرة عله يجد شيئا يسكت به جوعه ، وبينما هو يفتش مر من تحت شباك بيت العنزات ، فإذا به يسمع صوت العنزة الأم توصى صغارها بعدم فتح الباب لأى أحد إلى أن يسمعوا صوتها هى وحدها فيفتحوا لها،مد الثعلب رأسه بحذر شديد ، فرأى جديين صغيرين جميلين يهزان رأسيهما طوعا لأمهما ، فسال لعابه عليهما ، وأخذ يحلم بصيدهما وأكلهما وقال فى نفسه: سوف أنتظر ذهاب الأم وأقتحم البيت وآخذ الصغيرين. أنتظر الثعلب برهه إلى أن ذهبت العنزه الأم ، وأغلقت الباب خلفها ، فأختبأ خلف شجرة كبيرة ، وأنتظر حتى غابت العنزة الأم عن عينيه ، فقال والفرح يغمر قلبه الآن جاء دورك أيها الثعلب الذكى ، دق الثعلب على الباب ، فرد عليه أحد الصغيرين بصوته البرئ – من بالباب؟ رد الثعلب بخبث :انا أمكما – أفتحا الباب يا صغيرى ، ولكن صوت الثعلب كان خشنا غليظا ، فعرف الجدى أنه الثعلب المكار فقال بغضب :أذهب أيها الثعلب المكار .....إن صوتك خشن ، وأمنا صوتها جميل وناعم ، حار الثعلب ماذا يفعل وكيف يجعل صوته ناعما؟، وبينما هويعصر مخه ، تذكر صديقه الدب فقال فى نفسه سأذهب إلى صديقى الدب ، آخذ منه قليلا من العسل ليصير صوتى ناعما ، أنطلق الثعلب يجرى ويجرى إلى ان وصل إلى بيت الدب ، فدق الباب ، وجاءه صوت الدب من الداخل – من يدق بابى فى هذه الساعة؟ ، قال الثعلب:أنا الثعلب يا صديقى الدب .... جئت أطلب منك شيئا من العسل. فتح الباب وسأل الثعلب فى إستغراب :– ولماذا تريد العسل أيها الثعلب المكار ؟ خطرت فى رأس الثعلب فكرة فقال:– إننى مدعو اليوم إلى حفلة عرس ، وسوف أغنى هناك، وأريد أن يكون صوتى ناعما وجميلا ، ذهب الدب وأحضر كأسا من العسل وطلب من الثعلب أن يلعقه ، فلعقه الثعلب ، وشكر للدب حسن تعامله ، ثم أنطلق راجعا إلى العنزان الصغيران وكله أمل أن تنجح خطته ، ويفوز بالعنزات ، طرق الثعلب الباب عدة طرقات خفيفات ،

سمع صوت جدى صغير يقول له: من يدق الباب ؟ ، سعل الثعلب ليجلو حنجرته وقال بصوت ناعم وقلدا صوت العنزه الأم : أفتحا الباب ياأحبائى ....أنا أمكما العنزه ،وقد أحضرت لكما الطعام ، أسرع الجديان الصغيران وفتحا الباب ، وإذا هما يريان الثعلب الماكر، وأخذ الجديان الصغيران يركضان هنا وهناك ، ولكن الثعلب كان أسرع منهما، فأمسكهما ووضعهما فى الكيس ، وأنطلق مسرعا إلى بيته فرحا بما حصل عليه من صيد شهى .بعد قليل جاءت العنزة الأم وهى تحمل الحشيش بقرنيها ، وتختزن الحليب بثدييها ، وكانت تغنى وترقص فرحة برجوعها إلى بيتها ، وما إن أقتربت من البيت حتى رأت الباب مفتوحا ، ووجدت البيت خاليا ، فأخذت تنادى على صغيريها ولكن لا أحد يجيب ، فجلست على الأرض تندب حظها وتبكى صغارها، وبعد أن هدأت قليلا قالت فى نفسها : إن البكاء لايجدى فلأذهب وأفتش عن صغارى ، وأظن السارق هو الثعلب الماكر ، أخذت العنزه تجرى هنا وهناك وتسأل كل من يصادفها ، إلى ان أهدأت إلى بيت الثعلب وفيما كان الثعلب يستعد لأكل الجديين الصغيرين ، سمع طرقا عنيفا على الباب فصاح من الطارق ؟ ، فجاءه صوت العنزه الأم تقول : أنا العنزه الكبيرة ، أفتح وأعطنى صغارى ، سمع الجديان صوت أمهما ، وحاولا تخليص أنفسهما من الكيس دون فائده، فيما كان الثعلب يرد على الأم: أذهبى أيتها العنزة ، لن أعطيك أولادك وأفعلى ما شئت ، أجابت العنزه بقوة: إذا هيا نتصارع ، والفائز هو الذى يفوز بالصغار ، وافق الثعلب على هذا الأقتراح ، وقال يحدث نفسه ، سوف أحتال على هذه العنزة وأقضى عليها ، وثم أجلس وآكل الصغار بهدوء، خرج الثعلب من وكره وتقابل الخصمان ، وتعالى الصياح وتناثر الغبار ، وأخيرا أنقشع الغبار وقد تغلبت العنزة على الثعلب وقضت عليه بقرنيها الحاديين وسقط على الأرض ، أسرعت الأم إلى جدييها وفكت رباطهما ثم ضمتهما إلى ذراعيها وهى تقول معاتبه هذا درس لمن لا يسمع كلام أمه.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادرت الباحثة قائلة للأطفال"والآن عليكم أختيار أدواركم". فقام الأطفال بإختيار أدوارهم كالتالى:

الطفل(أ): سألعب دور العنزة الأم. **الطفل(ع):** سألعب دور الثعلب المكار.

الطفل(م)والطفل(ج): سنلعب دور الجديان الصغيران.

الطفل(ى): سألعب دور الدب.

ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

(العنزة الأم): انا حخرج عشان أجيب لكم الأكل أياكم تفتحوا الباب لأى حد غيرى مفهوم

(الجديان الصغيران): حاضر يا ماما

وكان الثعلب يفتش فى الغابة على طعام ومر تحت شباك بيت العنزات وسمع ما تقوله العنزة الأم لصغارها ومد رأسه بحذر فرأى جديين صغيرين فسال لعابه عليهم وأخذ يحلم بصيدهما.

(الثعلب المكار): قال فى نفسه حستنى لما أمهم تمشى وأدخل البيت وآخد الجديين الصغيرين وآكلهم.

أنتظر الثعلب برهة من الزمن إلى أن ذهبت الأم ، وأغلقت الباب خلفها ، أختبأ خلف شجرة كبيرة، وأنتظر حتى غابت العنزة الأم عن عينيه ، فقال والفرح يغمر قلبه.

(الثعلب المكار): دلوقتى جه دورك أيها الثعلب المكار.

فدق الثعلب على الباب . فرد عليه أحد الصغيرين بصوته البرئ.

(الجدى الصغير): مين على الباب؟؟؟

(الثعلب المكار): أنا أمكم . أفتحوا الباب.

لكن صوت الثعلب كان خشنا ، فعرف الجدى أنه الثعلب المكار فقال بغضب.

(الجدى الصغير): أمشى يا تعلب يا مكار ....أنت مش أمنا أنت صوتك خشن وماما صوتها ناعم وجميل.

أحتار الثعلب ماذا يفعل حتى يجعل صوته جميلا ، وبينما هو يعصر مخه تذكر صديقه الدب فقال فى نفسه.

(الثعلب المكار): أنا حروح لصاحبى الدب وآخد منه شوية عسل عشان يخلى صوتى جميل.

أنطلق الثعلب يجرى ويجرى إلى ان وصل إلى بيت الدب ، فدق الباب ، وجاءه صوت الدب من الداخل.

(الدب): مين بيخبط على دلوقتى؟؟؟

(الثعلب المكار):أنا الثعلب يا صاحبى ...جيت عشان آخد منك شوية عسل..

فتح الدب الباب وسأل الثعلب فى أستغراب...

(الدب): ليه عاوز العسل ياثعلب يامكار؟؟.

خطرت فى رأس الثعلب فكرة فقال.

(الثعلب المكار): انا معزوم على فرح، وحغنى فيه وعشان كدة عاوز يكون صوتى جميل وناعم.

ذهب الدب وأحضر كأسا من العسل .

(الدب): أتفضل العسل يا تعلب خدلك معلقة.

(الثعلب المكار): شكرا يا صاحبى.

ثم أنطلق الثعلب راجعا إلى العنزات الصغيرات وكله أمل أن تنجح خطته، ويفوز بالعنزات ، طرق الثعلب الباب عدة طرقات خفيفات ، سمع صوت جدى صغير يقول له.

(الجدى الصغير): مين بيخبط؟؟؟؟؟

سعل الثعلب ليجلو حنجرته وقال بصوت ناعم مقلدا صوت العنزة الأم .

(الثعلب المكار): أفتحوا الباب يا حبايبى..... انا أمكم وجبت لكم الأكل.
أسرع الجديان الصغيران وفتحا الباب ،وإذا هما يريان الثعلب المكار ، أخذ الجديان الصغيران يركضان هنا وهناك ، ولكن الثعلب كان أسرع منهما ، فأمسكهما ووضعهما فى الكيس ، وأنطلق مسرعا إلى بيته فرحا ، بعد قليل جاءت العنزة الأم وهى تحمل الحشيش وتختزن الحليب فى ثدييها ، وكانت تغنى وترقص فرحه برجوعها إلى بيتها ، وما إن أقتربت من البيت حتى رأت الباب مفتوحا، ووجدت البيت خاليا، فأخذت تنادى على صغيريها ولكن لا أحد يجيب ، فجلست على الأرض تندب حظها وتبكى صغارها ، وبعد أن هدأت قليلا قالت فى نفسها:ـ

(العنزة الأم):لابد ان أفتش عن ولادى وأدور عليهم وأكيد أللى سرقهم هو الثعلب المكار .
فأخذت العنزة تجرى هنا وهناك وتسأل كل من يصادفها ، إلى أن أهتدت إلى بيت الثعلب ، وفيما كان الثعلب يستعد لآكل الجديين الصغيرين ، سمع طرقا عنيفا على الباب.

(الثعلب المكار): مين؟؟؟

(العنزة الأم): أنا العنزة الكبيرة أفتح الباب وأعطينى ولادى.

سمع الجديان صوت أمهما، وحاولا تخليص أنفسهما من الكيس دون فائدة، فيما كان الثعلب يرد على الأم.

(الثعلب المكار): أمشى من هنا، مش حتخديهم أنا حآكلهم، وأعملى أللى أنت عاوزاه.

أجابت العنزة بقوة.

(العنزة الأم): طيب.. يالا نتصارع وأللى يغلب هو اللى ياخد الصغيرين.

وافق الثعلب على هذا الأقتراح وقال يحدث نفسه.

(الثعلب المكار): انا حضحك عليها وأغلبها وآكل الجديين.

خرج الثعلب من وكره وتصارع الخصمان وقد تغلبت العنزة على الثعلب وقضت عليه، وسقط على الأرض.

أسرعت ألأم إلى جدييها، وفكت رباطهما، ثم ضمتهما إلى ذراعيها وهى تقول معاتبة.

(العنزة ألأم): ده جزاء إللى ما يسمعش كلام أمه.

أنتهى الموقف التمثيلى عند هذا الحد ، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أكد الأطفال جميعا على أن الجديين الصغيريين قد أخطأا لأنهما لم يسمعا كلام أمهما وفتحا الباب دون أن يتأكدا من بالخارج مما عرضهم للمشاكل وكاد الثعلب أن يأكلهم، وقد أكدت الباحثة على ضرورة طاعة الأم وسماع كلامها.

الواجب المنزلى: طلبت الباحثة من الأطفال أن يشاركوا أخوتهم وأصحابهم فى إعادة الموقف التمثيلى أويقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته فى البيت. أنتهت الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة ومكان أنعقادها.

الجلسة الثانية: " قصة الثعلب والعنزات الصغار".طاعة الأم والإستماع إلى تحذيراتها.

أهداف الجلسة:

- التأكيد على ضرورة سماع كلام الأم وطاعة أوامرها والإستماع إلى تحذيراتها.
- أن تتحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية صورة ذاتهم بين أفراد أسرتهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: عكس الدور ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة. وقد أحضرت الباحثة معها نفس مستلزمات الجلسة السابقة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لوجوه "ثعلب، العنزة الأم والعنزات الصغار، دب"، ثم بدأت الباحثة فى عرض محتوى الجلسة بقولها أحنا النهاردة يا أولاد حنمثل نفس قصة "الثعلب والعنزات الصغار"التى مثلناها الجلسة السابقة ولكن النهاردة هنبدل الأدوار، وقد طلبت الباحثة من الأطفال تذكيرها بأحداث القصة كما سردتها عليهم فى الجلسة السابقة ، ثم قام كل طفل بذكر الدور الذى كان يلعبه فى الجلسة السابقة ، بعد ذلك قام الأطفال بمساعدة الباحثة فى إعداد المكان بما يتناسب مع أحداث القصة. ثم بدأ المشهد التمثيلى كما سبق عرضه فى الجلسة السابقة. وقد لاحظت الباحثة تقدم الأطفال وزيادة مشاركتهم الإيجابية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وأستيعاب الدرس وقد أكدت الباحثة على السلوكيات الإيجابية المكتسبة من هذه القصة فى ضروة طاعة الأم وسماع أوامرها وتحذيراتها وكان الأطفال فى غاية السعادة والفرح لإشتراكهم فى جلسات هذا البرنامج وتمثيل تلك القصص

الواجب المنزلى : طلبت الباحثة من الأطفال أن يتشاركوا مع أخوتهم فى المنزل أو مع أصدقائهم فى إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مرة أخرى مع تبديل الأدوار. وأنتهت الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة ومكان أنعقادها.

<u>الجلسة الثالثة:" قصة الدب دبدوب". تلبية طلبات أمه ومساعدتها فور أحتياجها له.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم الطفل ضرورة أن يلبى طلبات أمه ويساعدها فور أحتياجها له.
- أن لا يكون مهملا وكسولا، يقدم مساعدته لمن يحتاج.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى .

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوارــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستسكية لشخصيات القصة .

محتوى الجلسة:

حضرت الباحثة فى الميعاد المحدد فوجدت الأطفال فى أنتظارها متلهفين لبدأ الجلسة وتم إعداد المكان للجلسة الجديدة وقد ساعدت الباحثة الأطفال فى أعداد المكان كما يجب، وقامت الباحثة بشرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة "الدب دبدوب" وهى تدور حول:

أنا دب صغير، بنى اللون. انا دبدوب: بطل؟.بطل؟! أنا بطل.... يعيش البطل ! يعيش!يعيش!يعيش! ، وفجأة سمع صوت أمه تناديه :دبدوب! يادبدوب أين أنت يا حبيبى يا دبدوب ؟ ، أوه! هذه أمى !أنا واثق أن عندها مطلب !ياالله ! كيف أستطيع أن أتهرب من تنفيذ مطلبها ؟!، عادت ألأم تناديه: تعالى يا دبدوب ! تعالى حالا ساعدنى فى حمل السلم ! إنه يكاد سقط من يدى !...سلم؟ وهل أنا متفرغ لمثل هذه الأعمال (لنفسه)؟، ثم لأمه . ماذا تريدين منى يا أمى؟ ، قلت أسرع !عجل!يكاد السلم يفلت من يدى ويحطم كل شئ . قال دبدوب:حسنا أنا قادم ... .الام: أسرع !أسرع يا دبدوب. قال دبدوب: قلت لك أنا قادم يا أماه . وقع السلم ،يسمع صوت وقوعه! ما هذا؟ ماذا حدث يا أمى ؟ ، الأم: ماذا حدث ؟ سقط السلم وحطم كل شئ ! أنا حين أناديك يا دبدوب أكون بحاجة ماسة جدا إليك ! أتسمع ما أقول ؟ ، دبدوب: ن...ن....نعم يا أمى ...أنا أسمع ، ولماذا لم تأتى حالا؟ قالت الأم ، دبدوب: أعتقدت انك تطلبين منى عملا أستطيع ان أنجزه بعد حين ! ، قالت الأم بغضب : دبدوب ! تصرفاتك لا تعجبنى أبدا ، انا أسف يا أمى ؟ أليس عندك عبارة أخرى غير أنا أسف؟ لقد سمعت هذه العبارة أكثر من مليون مرة وبحياتك كلها لم تتعلم أن تلبى ندائى بسرعة؟، قال دبدوب، أنا أسف يا أمى!، قالت الأم أرجوك لا تقل آسف ، قم وساعدنى فى جمع ما تحطم !، دبدوب قال حالا.... حالا وسريعا يا أمى!، قام دبدوب بمساعدة أمه وهو يعتذر ويعدها بأنه سيلبى طلباتها فى الحال ، ولن يكون دبا مهملا بعد الآن. قال دبدوب لأمه : هذا وعد شرف يا أمى .

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادر الأطفال بتوزيع الأدوار فيما بينهم كالتالى:

الطفل(ش): سألعب دور الأم. **الطفل(م):** سألعب دور دبدوب.

ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

(دبدوب): أنا دب صغير، لونى بنى جميل . أنا دبـــدوب البطـــل؟! أنـــا بطـــل.... يعـــيش البطل!يعيش!يعيش!.

(الأم): دبدوب! يا دبدوب! أنت فين يا حبيبى؟ تعالى بسرعة.

(دبدوب):أوه..أوه.. اوه.. أكيد عاوزه منى حاجة ... أنا مش حرد عليها.

(الأم): تعالى يادبدوب.. تعالى بسرعة !ساعدنى فى حمل السلم ! حيقع من أيدى!.

(دبدوب): سلم ؟! وأنا حعمل أيه؟ طب وأنا مالى!! (لنفسه).

(دبدوب): أنت عاوزه أيه يا ماما؟.

(الأم): قلتلك تعالى بسرعة.. أنت مش بتسمع الكلام ليه؟السلم حيقع من أيـــدى ويكـــسر كـــل حاجة.

(دبدوب): حاضر يا ماما ... أنا جاى.

(الام): بسرعة !بسرعة! يا دبدوب!.

(دبدوب): قلتلك حاضر.. طيب.. أنا جاى ياماما.

ثم يقع السلم ويسمع صوت وقوعه!.

(دبدوب): أيه ده!! أيه اللى حصل يا ماما؟.

(الأم): أيه أللى حصل !! وقع السلم وكسر كل حاجة، أنت لازم تفهم أنى لما أناديـــك بكـــون محتاجة لك جدا! أنت سامع انا بقول أيه؟!.

(دبدوب):أيوه...يا ماما حاضر أنا سامع كويس .

(الأم):وليه مش جيت على طول؟؟.

(دبدوب): أفتكرت أنك عاوزة منى حاجة ممكن أعملها بعدين!! عشان أنا كنت بلعب ومـــش فاضى.

(الأم): بغضب! تصرفاتك مش عجبانى أبدا.

(دبدوب): أنا أسف يا ماما.

(الأم): أنا أسف يا ماما؟ ده اللى أنت شاطر فيه!! مش عندك جملة تانية غير أنا أســف يـــا ماما؟.. أنا سمعت الجملة دى منك أكتر من مليون مرة وبحياتك كلها معرفتش تـــتعلم تـــسمع كلامى وتجينى بسرعة؟..

(دبدوب): أنا أسف يا ماما..

(الأم): أنا مش عاوزة أسمع الكلمة دى تانى... يالا ساعدنى جمع إللى إنكسر!.

(دبدوب): حالا..حالا...بسرعة يا ماما!.

قام دبدوب بمساعدة أمه وهو يعتذر ويعدها بأنه سيلبى طلباتها فى الحال ، ولن يكـــون دبـــا مهملا بعد الآن.

(دبدوب): أوعدك يا ماما أنى مش حكون مهمل وكسلان بعد النهاردة وحسمع كلامك علـــى طول ... وده وعد شرف يا ماما!.

أنتهى الموقف التمثيلى عند هذا الحد ثم بدأت الباحثة فى مناقشة أحداث الجلسة مع الأطفـــال حيث كان هناك تأكيد من جانب الأطفال على أن دبدوب كان على خطأ ، وكان يجب عليه ان يلبى نداء أمه ويساعدها حين تطلب منه المساعدة ومن الضرورى أن يفى بوعده . ولا يكون متكاسلا أو مهملا بعد الآن. وأيدت الباحثة رأى الأطفال وأعطتهم مكافأة وحثتهم وشـــجعتهم على إبداء آراءهم التى تنم عن إستبصار وفهم لحقيقة الموقف بالكامل. مما زاد مـــن ثقـــتهم بأنفسهم وهذا ما ظهر واضحا عند أعادة الموقف التمثيلى .

ثم قامت الباحثة بإعادة التمثيل ولكن من خلال عكس الأدوار بين الطفل(ش) والطفل(م) وكان لتمثيل أفراد المجموعة التجريبية نفس القصة السابقة أثره الإيجابى فى إكساب الأطفال الخبرة المقدمة إليهم بشكل ملحوظ وزيادة ثقتهم بأنفسهم. ولقد قـــام بقيـــة أفـــراد المجموعـــة التجريبية بدور الجمهور فى المشهد التمثيلى وأيضا تحفيز وتدعيم الأطفال أثناء الجلسة. وقـــد أكدت الباحثة على السلوكيات الإيجابية المكتسبة من هذه القصة.

الواجب المنزلى : طلبت الباحثة من الأطفال إعادة الموقف التمثيلى مع إخوتهم فـــى المنـــزل أويقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته فى البيت أومع أصحابه. إنتهت الجلسة بتحديـــد موعد الجلسة القادمة ومكان أنعقادها.

<u>الجلسة الرابعة: التأكيد على منزلة الأم والأب وحبهم لنا.</u>

هدف الجلسة:

- التأكيد على منزلة الأم والأب ومدى حبهم لنا.

مكان الجلسة: حجرة الموسيقى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ الحوار والمناقشة ــ التعزيز.

محتوى الجلسة:

أصطحبت الباحثة أطفال المجموعة التجريبية إلى حجرة الموسيقى، وتدخلهم القاعة على شكل قطار وراء بعد الواحد تلو الآخر فى شكل منظم من غير عنف ولا عرقلة زميل لزميل آخـــر فى شكل جماعى تعاونى، وتعزز الباحثة السلوك السوى وتعاقب السلوك اللاسوى بكلمات "لا"، "توقف"أخرج من الصف للطفل المشاغب وهكذا، وعند دخولهم يجلس الأطفال علـــى مقاعـــد معدة لهم على شكل حدوة حصان وتغنى الباحثة للأطفال النشيد لكى يـــرددوه معهـــا ويبـــدأ

الأطفال بالإنشاد مع الباحثة والمشاركة لكل الأطفال فى الغناء وعمل الإيقاع الحركى بالقدمين مع الألات الموسيقية بالكاسيت.

ماما وبابا بيحبونى

ماما وبابا بيحبونى

هما حياتى وهما عيونى

هما أهـلى اللى ربونى

ثم تناقش الباحثة الأطفال فى كلمات ومعانى النشيد وحقوق الوالـدين والبـر بهـم، وتـسأل الأطفال:

- مين بيحب أباه؟
- مين بيحب أمه؟
- ماما وبابا ماذا قدموا لنا؟
- أزاى تعبوا عشان يربونا؟
- نعمل أيه عشان نرضيهم؟.

<u>الجلسة الخامسة:"قصة أحمد الطفل المشاكس".عدم مضايقة أخوته ونبذ الـسلوكيات غيـر المرغوب مع أفراد أسرته.</u>

أهداف الجلسة:

- تعلم افراد العينة عدم مضايقة أخوتهم والإلتزام بمبادئ السلوك الجيـد والبعـد عـن السلوكيات الغير مرغوب فيها مع أفراد أسرته.
- أن يتعلم أفراد العينة ضرورة المحافظة على ملكية الآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ المناقشة والحوارــ عكس الدورــ التعزيز

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط ، وبدأت الباحثة بالترحيب بالأطفال، وقد أحضرت معها بعض مستلزمات هذه الجلسة وهى عبارة عن مجموعـة مـن" الكتب والأدوات المدرسية ــ عروسة من البلاستيك"، ثم بدأت الباحثة فـى شـرح الموقـف التمثيلى يدور حول قصة بعنوان "أحمد الطفل المشاكس".

بعد عودة أحمد من المدرسة يبدأ فى مشاكسة ومضايقة أخوته ، حيث ينتهز فرصة خـروج أخيه ياسر من غرفته ويتسلل أليها ليعبث بكتبه وأدواته ويرمى بها هنا وهناك فى جميع أرجاء الغرفه ويأتى أخوه ليرى ماذا فعل فيصرخ فى وجهه ويخرجه من غرفته، ليرى أخته هـدى

تلعب بعروستها فيضربها ويأخذها منها ويكسرها فتصرخ أخته وتبكى وهو يــضحك عليهــا وتأتى أمه لتسأله ماذا فعل لكنه لايبالى وتحذره أن لايفعل ذلك مرة أخرى لكن دون فائدة فهو دائما ما يغضب أخوته ويضايقهم لذلك يبعدون عنه ولا يلعبون معه ويعرضه ذلــك للعقــاب حيث كثيرا ما تعاقبه أمه وأبوه بأن يحرمانه من مصروفه أو من الخروج معهم لزيارة أقاربهم فى نهاية الأسبوع.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى قام الأطفال من تلقاء أنفسهم بتوزيع الأدوار فيمــا بينهم وهى كالتالى :

الطفل (أ) : سألعب دور أحمد الطفل المشاكس.

الطفل (ب): سألعب دور ياسر أخو أحمد الأكبر.

الطفل (ج): سألعب دور هدى أخت أحمد الصغرى.

الطفل (د): سألعب دور الأم.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجــسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل (أ): أحمد يلعب ويتحرك هنا وهناك فى جميع أرجاء البيت.

الطفل (ب): يخرج ياسر من غرفته تاركا باب الغرفه مفتوح.

الطفل (أ): يتسلل أحمد فى بطء ويدخل غرفة أخوه، ويلعب بكتبه وأدواته ويلقى بها هنا وهناك ويمزق اوراقه.

الطفل (ب): يدخل ياسر غرفته ليرى ما يفعله أحمد فيصرخ فيه بصوت عالى ويخرجه مــن الغرفة.

الطفل (ب): يذهب ليشتكى لأمه ويحكى لها ما فعله أخوه.

الطفل (د) : الأم تقوم بتهدأته وتسأل **الطفل** (أ) لماذا دخل غرفة أخيه وعبث بكتبه وأغراضه.

الطفل(أ) : ينكر ما فعله.

الطفل (د): تقوم الأم بمعاقبته وترفض أن تتحدث معه.

الطفل (أ): غير مبالى !! ومازال يلعب ويقفز هنا وهناك ، يرى أخته هدى تلعب بعروســتها فيضربها ويأخذها منها ويكسرها.

الطفل (ج): تصرخ أخته وتبكى بصوت عالى.

الطفل(د): تعاقبه أمه مرة اخرى... بأن تحرمه من أن ياتى معها لزيارة الأقارب يوم العطلة.

الطفل (أ): يعتذر لأمه عن ما فعل ولن يكرره مرة أخرى.

وعقب إنتهاء الجلسة أجريت الباحثة مناقشة مع الأطفال حيث أكــدوا جميعــا أن الطفــل (أ) غلطان لأنه دخل غرفة أخيه دون أن يستأذن منه وعبث بأوراقه وكتبه وأيضا تعرض لأخته

الصغرى بالضرب وتكسير لعبتها، وكذلك لأنه كذب وأنكر ما فعله عندما سألته أمه لذا فهـو يستحق العقاب، وأكدت الباحثة على كلام الأطفال فى ضرورة أن نلتزم جميعا بمبادئ السلوك الجيد ونبذ السلوكيات الغير مرغوب فيها التى تجعل الآخرين يبعدون عنا ويكرهوننا، وكذلك يجب أن نتعلم ضرورة الحفاظ على ملكية الآخرين ولا نعبث بها كأدوات أخواتنا وجيراننـا ، الكتب ، الكراسى ، المنضدة.

تم إعادة الموقف التمثيلى مرة أخرى بنفس الأطفال و بالمعالجة الدرامية الجديدة بتعليم بدائل للسلوك غير المرغوب فيه، وتميزت هذه الجلسة بقدر كبير من التلقائية والتنفـيس الإنفعـالى والإستبصار بالموقف التمثيلى .

تم إعادة الموقف التمثيلى ، ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل (أ) والطفل (ب)**، وبنـاء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى :

الطفل(ب): سألعب دور أحمد الطفل المشاكس.

الطفل (أ): سألعب دور ياسر أخو أحمد الأكبر.

الطفل (ج): سألعب دور هدى الأخت الصغرى.

الطفل(د): سألعب دور الأم.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور تمت مناقشة الموقـف مرة أخرى بهدف التأكيد على التمسك بمبادئ السلوك الجيد ونبذ السلوكيات الخطأ والبعد عن مضايقة الآخرين والألتزام بهذه المبادئ حتى فى تعاملاتنا مع أخوتنا داخـل المنـزل حتـى نكتسب محبة الجميع وأحترامهم.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة السادسة:" قصة العنزتان والحطاب" البعد عن الشجار والتعارك مع أخوتهم.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن الشجار والتعارك مع أخوتهم.
- أن يسود جو من الحب والمودة بينهم وبين أخوتهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية اللازمة لشخصيات الجلسة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبـدأت الباحثـة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت

الباحثة معها بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عـن مجموعـة مـن الأقنعـة البلاستيكية لوجوه"عنزتين صغيرتين وأمهما"، مجموعة من الحطب، بدأت الباحثة فى شـرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة" العنزتان والحطاب" وهى كان هناك عنزتـان أختـان دائما يتشاجران مع بعضهما، عنزة ذات فروة بيضاء والأخرى ذات فروة سـوداء، وكانـت أمهما توصيهما دائما أن يكونا متحابين ويبتعدا عن المشاجرة والعـراك لكـن دون فائـدة، العنزتان الأختان أمام أمهما أخوات أخوات لكن إذا أقبل الليل وذهبت أمهما لتنام فـإذا بهمـا يتشاجران، وكل عنزة تقول لأختها:نحن حقا عنزتان أختان لكن من فينا أجمل من الأخـرى، العنزة البيضاء قالت لأختها: أنا أفضل منك لإن فروتى بيضاء، وتقول العنزة السوداء لأختها، أنا الأفضل والأحسن لأن فروتى سوداء، ويستمر الأختان هكذا طول الليل فى تحديـد أيهمـا أحسن من الأخرى، وكان فى المدينة رجل حطاب يخرج من المدينة ليجمع الحطـب ويعـود آخر النهار إلى المدينة ليبيعه واثناء عودته شعر بتعب وأرهاق فأراد أن يرتاح قليلا فوضـع رأسه على الحطب وراح فى النوم، وفى عز الليل سمع الحطاب صوت أحد يقترب منه ففزع الحطاب وخشى أن يكون هناك لص يريد أن يسرقه لكنه قال فى نفسه وماذا سيسرق منى فكل ما لدي حزمة حطب، فإذا بالحطاب يسمع صوتا كأن أحدا ما يتكلم، فالعنزتان الأختان يتحدثان إلى بعضهما ويقولان: لقد بعدنا وجئنا هنا حتى لايسمعنا أحد ويقول لأمنا، والعنزتان الأختان بدأوا الكلام، من فينا أحسن من الأخرى، قالت العنزة البيضاء: أنا أحسن منـك لأن فروتـى بيضاء لون لبن امنا، وقالت العنزة السوداء: انا أحسن منك لأنى فروتى سوداء لون عين أمنا، وأستمروا هكذا، فإذا بالعنزة البيضاء تقول لأختها: سأقول لكى شيئا لا أحد يعلمه، فالذى يأكل لحمى وقرقش عظمى ويفرش فروتى بعد ثلاثة أيام يجد تحتها فضة كثيرة ليس لها عدد، لذلك أنا أحسن منك، والعنزة السوداء هى الأخرى قالت لأختها: وأنا أيضا سأقول لكى شيئا لا أحد يعلمه، فالذي يأكل لحمى ويقرقش عظمى ويفرش فروتى بعد ثلاثة أيام يجد تحتها ذهبا ليس له عدد لذا فأنا الأفضل منك، وأستمرت العنزتان هكذا كلمة من هنا وكلمة من هناك والحطـاب يسمع كلام الفضة والذهب، وفى غمضة عين مسك الحطاب العنـزتين الأختـين ، العنـزة البيضاء آكل لحمتها وقرقش عظمتها وفرش فروتها وأخذ الفضة، والعنزة السوداء آكل لحمها وقرقش عظمها وفرش فروتها وأخذ الذهب، ومن بعدها أنقلب حال الحطـاب وأصـبح مـن أثرياء المدينة ويرجع الفضل إلى العنزتين الأختين.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى طلبت الباحثة من الأطفال إختيار أدوارهم وكانـت كالتالى:

الطفل(أ): سألعب دور العنزة الأم. **الطفل(و):** سألعب دور العنزة البيضاء.

الطفل(ى): سألعب دور العنزة السوداء. **الطفل(س):** سألعب دور الحطاب.

أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء، ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

العنزة الأم: الزمان لو فات يا ولاد عيشوا فى الدنيا أخوات أخوات وبلاش تتخانقوا فى أى وقت من الأوقات.

العنزتين الأختين: لكن العنزتين الأختين أمام أمهم أخوات متحابين، لكن فى الليل عندما تذهب الأم لتنام ينقلب الحال ويتعارك الأختان، وكل عنزة تقول لأختها من فينا أحسن من الأخرى؟.

العنزة البيضاء: أنا فروتى بيضة أبقى أنا أحسن منك.

العنزة السوداء: لأ أنا اللى فروتى سودة أبقى أحسن منك.

طوال الليل والمعزتان الأختان يتعاركان وكل واحدة منهم تقول للأخرى أنا أحسن منك.

الحطاب: يقول لنفسه"مشيت وتعبت من المشوار، أنام هنا عند بوابة المدينة لغاية لما يطلع النهار، والحطاب عمل الحطب مخدة ووضع رأسه عليها ولأنه بيعمل طول النهار أول ما وضع رأسه نام على الفور.

الحطاب: سمع زى ما يكون فى حد بيقرب منه، والحطاب وهو نايم بيقول لنفسه:أيه ده ميكنش دا حرامى، بس حرامى أيه! انا لا عندى فضة ولا عندى دهب والحرامى حيجى ليه! كل اللى حيلتى حزمة حطب، سمع الحطاب وهو نايم زى ما يكون فى حد بيتكلم، واللى بيتكلم هما العنزتين الأختين.

العنزتين: بعدنا وجينا هنا نتخانق من غير ما حد يسمعنا ولا يقول لأمنا، والعنزتين أبتدوا الكلام مين فينا أحسن من مين؟.

العنزة البيضاء: أنا أحسن منك لأن فروى بيضة لون لبن أمنا.

العنزة السوداء: أنا أحسن منك لأن فروتى سودة لون عين أمنا.

وكلمة من هنا وكلمة من هنا والأختان مازالا يتشاجران.

العنزة البيضاء: تقول لأختها" أنا حقولك حاجة مقلتهاش لحد، أنا اللى يآكل لحمتى ويقرقش عضمتى ويفرش فروتى على الأرض بعد ثلاثة أيام يلاقى تحتها فضة ملهاش عد، أبقى أنا أحسن منك.

العزة السوداء: قالت" مادام أنتى قلت كده أنا كمان حقولك حاجة مقلتهاش لحد ، أنا اللى يآكل لحمت ويقرقش عضمتى ويفرش فروتى على الأرض بعد ثلاثة أيام يلاقى دهب ملهوش عد، يبقى أنا أحسن منك.

وأستمرت العنزتان الأختان يتحدثان ويتعاركان والحطاب يسمع كلام الفضة والذهب.

الحطاب: فى غمضة عين مسك العنزتين، العنزة البيضاء آكل لحمتها وقرقش عضمتها وفرش فروتها وأخد الفضة، والعنزة السوداء آكل لحمتها وقرقش عضمتها وفرش فروتها أخد الذهب، ومن وقتها أنقلب حال الحطاب وأصبح من أثرياء المدينة بفضل المعزتين الأختين.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد، وتم مناقشة أحداث الجلسة.

حيث أبدى **الطفل(أ)** أن العنزتين أخطأا لأنهم لم يسمعا كلام أمهما وكانا دائما يتشاجران وكان ذلك سبب فى أن كل منهما أفشت بسرها للآخرى وسمعهما الحطاب ومسك العنزتين وآكل لحمهما وقرقش عظمتهما وفرش فروتهما وأخذ الفضة والذهب وأصبح من أثرياء المدينة وكل منهما راحا فى خبر كان.

وهذا ما أكدت عليه الباحثة فى ضرورة البعد عن الشجار والتعارك مع أخوتنا وأن يسود بيننا وبينهم جو من الحب والمودة.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الدور بين **الطفل (ي) والطفل(س).**

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى البيت أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوتهم وأصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة:"قصة الأرنب المشاغب".الإستماع لكلام أخوته وعدم المشاجرة معهم.

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجوعة التجريبية ضرورة الإستماع لكلام أخوتهم وعدم المشاجرة معهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ عكس الدور ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لوجوه" أرنب ــ ديك ــ ثعلب"، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة "الأرنب المشاغب"ويحكى أن:

تشاجر الأرنب الصغير مع أخوته، لكى يخرج ويلعب مع السنجاب ولكنهم منعوه لأن الثعالب كانت تعوى طوال الليل فى المنطقة كلها وربما كانت مختبأه هنا أو هناك. غضب الأرنب وقال لهم : أنا لم أسمع صوت أى ثعلب بالأمس ، فقالوا له: لقد كنت نائما نوما عميقا ويجب ان تصدقنا ، قال الأرنب فى نفسه : إنهم يكذبون على لأنهم لا يحبون صديقى السنجاب ولا يحبوننى ألعب معه، هرب الأرنب من البيت ، وبحث عن السنجاب فلم يجده ، فقال ربما كان عند شجرة الجوز ، سأذهب أليه، وهناك شاهد الديك واقف على الشجرة ، فقال له الديك: كيف خرجت اليوم أيها الأرنب ، ألم تسمع عواء الثعالب طوال الليل ، أدرك الأرنب أنه أخطأ، لأنه لم يصدق كلام أخوته ، وأنهم كانوا على حق ، فجرى بأقصى سرعة عائدا إلى البيت، لكن أثنين من الثعالب لاحقاه وأمسكا به فأدرك الأرنب الموت ، ولم يستطع التحرك ومخالب أحد الثعلبين على ظهره. زمجر الثعلب الذى طمع فى الأرنب وحده، وقال للثعلب الآخر إنه أرنبى وحدى، فرد الثانى: لقد طاردته معك ولى نصفه، فقال له: ألا ترى إنه تحت مخالبى أنا؟ أمش بعيدا من هنا وإلا قتلتك. وهنا هجم الثعلب الثانى عليه ، ودارت بينهم مشاجرة حامية ، ففر الأرنب المذعور بكل قوته حتى أن الثعلبين الذين تداركا الأمر متأخرا لم يستطيعا اللحاق به، وصل الأرنب الذى رأى الموت بعينيه إلى البيت وعادت الثعالب إلى الغابة ، وقد تعلم الثلاثة درسا لن ينسوه أبدا.

وبعد الإنتهاء من الموقف التمثيلى ، تركت الباحثة للأطفال فرصة أختيار أدوارهم على النحو التالى:

الطفل (ى): سألعب دور الأرنب المشاغب. **الطفل (ش):** سألعب دور الديك.

الطفل (م): سألعب دور الثعلب. **الطفل(أ):** سألعب دور الثعلب ٢

الطفل(ر) والطفل(ع): سيلعبان دور أخوة الارنب.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاروه للأداء وكان بقية الأطفال يقومون بدور المشاهدين فى المشهد السيكودرامى ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل (ى) الأرنب: يتشاجر مع أخوته لكى يخرج ويلعب مع السنجاب، فيقول لهم: أتركونى أخرج عشان ألعب مع صاحبى السنجاب.

الطفل(ر)،(ع) أخوته: مش حتخرج ، أحنا خايفين عليك، لأن التعالب كانت بتعوى طول الليل وأكيد مستخبية هنا ولاهناك ويمكن تآكلك.

الطفل(ى) الأرنب: أنا مش سمعت صوت أى تعلب هنا.

الطفل(ر)،(ع) أخوته: عشان أنت كنت نايم نوم عميق، لازم تصدقنا وتسمع كلامنا، لأننا خايفين عليك.

الطفل(ى) الأرنب: يقول لنفسه: أكيد بيكذبوا على لأنهم مش بييحبوا صاحبى السنجاب ، ومش عاوزنى ألعب معاه، عشان كده أنا لازم أهرب من البيت، وأروح لصاحبى عشان ألعب معاه.

"هرب الأرنب من البيت وأخذ يبحث عن صديقه هنا وهناك فلم يجده، ذهب إلى شجرة الجوز فوجد الديك واقف عليها".

الطفل(ش) الديك: أنت أزاى خرجت من البيت النهاردة يا أرنب، أنت ما سمعتش عواء الذئاب طول الليل ولا أيه؟؟!.

الطفل(ى) الأرنب: يقول لنفسه:ياريتى صدقت كلام أخواتى ومكنتش خرجت النهاردة، أنا لازم أرجع حالا للبيت قبل الثعالب ما تاكلنى.

"لكن أثنين من الثعالب لاحقاه وأمسكا به فأدرك الأرنب الموت، ولم يستطع التحرك ومخالب احد الثعلبين على ظهره".

الطفل(م)الثعلب١: زمجر الثعلب الذى طمع فى الأرنب وحده وقال للثعلب الآخر: دا أرنبى ، أناحاكله لوحدى، يالا أمشى من هنا.

الطفل(أ)الثعلب٢: أحنا مسكناه مع بعض وأنا لى النص فيه.

الطفل(أ) الثعلب٢: هجم على الثعلب الآخر ، ودارت مشاجرة حامية بينهم.

الطفل(ى) الأرنب: فر الأرنب المذعور بكل قوته، حتى أن الثعلبين لم يستطيعا اللحاق به.

الطفل(ى)الأرنب: عاد إلى البيت وحكى لأخوته ما حدث، وأعتذر لهم ووعدهم أن لايفعل ذلك مرة أخرى.

وكذلك عاد الثعلبين إلى الغابة، وكل منهم تعلم درسا لن ينساه.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة.

حيث أكد الأطفال جميعا أن الأرنب قد أخطأ لأنه لم يسمع كلام أخوته، وهرب من البيت دون علم أخوته لذلك فهو يستحق ما جرى له، وزادت الباحثة على كلام الأطفال قائلة بأن الثعلبين أيضا كانوا على خطأ لأن كل واحد منهم طمع بأن يأخذ الأرنب له وحده ورفضا أن يتقسماه فكان جزاؤهم أنهم لم ينالوا أى شئ وهذا جزاء الطمع.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ، ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل(ى)**،**الطفل(م)**. وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(م): فى دور الأرنب. ، **الطفل(ى):** فى دور الثعلب١.

الطفل(ر)،**الطفل(ع):** فى دور أخوته. ، **الطفل(أ):** فى دور الثعلب٢.

الطفل(ش): فى دور الديك.

حيث تمت فى هذه الجلسة تحقيق قدر كبير من الإستبصار وتبنى أساليب بديلة للسلوك غير المرغوب فيه، كما حققت أيضا الأهداف المرجوة منها.

طلبت الباحثة من الأطفال أن يشاركوا أخوتهم فى المنزل فى أعادة تمثيل الموقف التمثيلى أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته فى البيت أو مع أصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثامنة: "الحفاظ على الممتلكات الشخصية".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة المحافظة على ممتلكاته الشخصية.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة حوالى ٥٠ دقيقة

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الصور والبطاقات.

- صورة طفل يرتب كتبه وأدواته على المكتب.
- صورة طفل يقوم بتقطيع كتبه وكراساته .

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، حيث تقدم الباحثة نموذج عملي أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباه الأطفال أثناء العمل، تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على الأطفال وتطلب منهم التعليق عليها وتوضيح الفرق بين الصورتين والتحدث معهم عن معنى الملكية الخاصة فلكل واحد منا حاجاته الخاصة التى يجب الحفاظ عليها ووضعها فى مكانها المخصص دون أن نتناولها بالتخريب والتدمير.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسه التاسعة : قصة أيمن و الكرة "عدم الاستهانة بممتلكات الآخرين و ضرورة المحافظة عليها</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية عدم الإستهانة بممتلكات الآخرين وضرورة المحافظة عليها.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: كرة قدم.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، بـدأت الجلـسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة ما تم تناوله فى الجلسة السابقة، ثم بدأت فـى شـرح الموقـف التمثيلى قائلة بأن الموقف التمثيلى اليوم يدور حول "قصة أيمن والكرة" أيمن طفـل صـغير يحب اللعب بكرة القدم ،أستأذن أيمن أخاه أكرم أن يأخذ كرته يلعب بها ، فأذن له، أراد أيمن أن يشترى كرة خاصة لنفسه، فقال له أخوه :أدخر من مصروفك كل يوم شيئا، حتى تـتمكن من شراء الكرة، أدخر أيمن بعضا من مصروفه لعدة أيام ، ولكن ثمن الكرة لم يكتمل ، فطلب من أخيه كرته مرة أخرى ، فقال له على شرط أن تلعب بها فى الحديقة، حتـى لا تـصطدم بشئ فتكسره،أخذ أيمن الكرة من أخيه ولم يستمع لنصيحته وراح يلعب بها فى بهـو المنـزل فاصطدمت الكرة بزجاج شباك البهو فحطمته ، أنزعجت والدة أيمن لتحطم زجـاج الـشباك وقالت لأيمن: ألم أقل لك مرارا ألا تلعب بالكرة داخل المنزل ؟ سوف تصلح زجاج الـشباك من مصروفك، بكى أيمن وقال :ولكنى سأشترى بما أدخره كرة يا أمى!قالت له أمه:هذا عقاب لك يا أيمن لأنك لم تسمع النصيحة.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى قام الأطفال من تلقاء أنفسهم بتوزيع الأدوار فيمـا بينهم وهى كالتالى:

الطفل(ش):سألعب دور أيمن. **الطفل(ع):**سألعب دور أخوه أكرم.

الطفل(ب):سألعب دور والدة أيمن.

وقبل بداية الأداء أستعد الاطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختـاره ، ثـم دار تجـسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(ش): ممكن يا أكرم آخد الكرة بتاعتك ألعب بيها.

الطفل(ع): ماشى خدها وألعب بيها.

الطفل(ش): يسأل أخوه أكرم.... كنت عاوزه أشترى كرة تبقى بتعتى أنا عشان ألعب بيهـا أعمل أيه؟.

الطفل(ع): حاول تدخر من مصروفك كل يوم حاجة عشان تقدر تشترى الكورة.

الطفل(ش): أدخر بعضا من مصروفه لعدة أيام، ولكن ثمن الكرة لم يكتمل ، فطلب من أخيـه أن يعيره الكرة مرة أخرى .

الطفل(ع): خدها لكن على شرط تلعب فى الجنينة عشان مش تكسر حاجة.

الطفل(ع): أخذ أيمن الكرة ولم يستمع إلى نصيحة أخوه وراح يلعب بها فـى بهـو المنـزل فاصطدمت الكرة بزجاج شباك البهو فحطمته.

الطفل(ب): أنا مش قلتلك اكتر من مرة ما تلعبش الكرة جوة البيت ؟ عشان كده لازم تـصلح الزجاج على حسابك ومن مصروفك.

الطفل (ش): يبكى ويقول لأمه لكن أنا حشترى بمصروفى كرة يا ماما.

الطفل(ب): ده عقاب ليك عشان أنت مش بتسمع الكلام.

وانتهى الموقف عند هذا الحد، وتم مناقشة الموقف وأحداثه مع الأطفال وأجمع الأطفال علـى أن **الطفل (ش)** غلطان لأنه لم يسمع نصيحة أخوة بأن يلعب بالكرة فى الحديقة ولعب بـالكرة داخل المنزل وحطم زجاج الشباك وعاقبته أمه بأن يصلح زجاج الشباك من مصروفه وهـذا درس لابد أن يتعلم منه ضرورة المحافظة على ملكية الآخرين وعدم الإستهانة بها.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفـل(ش) والطفل(ع)**، وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(ش): فى دور أكرم أخو ايمن. **الطفل(ع):** فى دور أيمن.

الطفل(ب): فى دور الأم.

وقد تمت إعادة تمثيل الموقف بالمعالجة الدرامية الجديدة بنفس الأطفال كل فى دوره ، وقـد حققت الجلسة الأهداف المرجوة منها.

طلبت الباحثة من الأطفال أعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى البيت، أو يقوم الطفـل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة العاشرة: "أستقبال الضيوف".آداب حسن معاملة الآخرين(الضيوف).</u>

أهداف الجلسة :

- أن يكتسب أفراد العينة آداب حسن معاملة الآخرين(الضيوف).
- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية السلوكيات التى يكتسب من خلالها أحترام وحـب المحيطين بهم ونبذ السلوكيات الخطأ.
- أن تتحسن مهارات التواصل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الكراسى ــ بعض من علب العصير.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، بدأت الباحثـة بالترحيب بالأطفال وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة. ثم قامت الباحثة

بمساعدة الأطفال بأعداد حجرة النشاط المدرسى للموقف التمثيلى وهو بعنوان "أستقبال الضيوف"، حيث تم تجهيز حجرة النشاط بحيث تشبه حجرة الأستقبال فى المنزل.
وبدأت الباحثة فى شرح الموقف للأطفال قائلة أن الموقف التمثيلى اليوم يدور حول"آداب السلوك اللائق بأستقبال الضيوف"، ثم قامت الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين بحيث تمثل كل مجموعة أسرة"الأولى الأسرة المضيفة، والثانية الأسرة الزائرة"، ثم قامت الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال وتلقينهم الحوار المستخدم، وبعد الإنتهاء من المشهد التمثيلى تتبادل المجموعتين الأدوار بحيث تحل الأسرة المضيفة محل الأسرة الزائرة ويتم إعادة تمثيل الموقف ولكن من خلال عكس الأدوار، وتقوم الباحثة بتقديم التعزيز المعنوى السلبى والإيجابى بحيث تلفت نظر كل طفل إلى النقاط الإيجابية والسلبية بحيث يكون النقد مناسب ومشجع للطفل للقيام بالسلوك الإيجابى دون أن يشعر بأى حرج أمام زملائه، وقد حققت هذه الجلسة الأهداف المرجوة منها من خلال تهيئة الموقف المناسب وتوجيه الأطفال نحو آداب السلوك اللائق بالزوار مثل:
طرق الباب للأستئذان بالدخول من قبل الأسرة الزائرة، ترحيب الأسرة المضيفة بالضيوف من خلال الكلمات وتقديم المشروبات، مرآعاة الأساليب الصحيحة فى الحديث والإنصات للآخرين أثناء الحوار ، آداب الإستئذان بالأنصراف.
أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الحادية عشر: "التدريب على مهارة أداء التحية".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة التعود على إلقاء التحية على الآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- صوربعض الأشخاص فى المنزل مساء.
- عرض صور أطفال فى الفصل صباحا.
- عرض صور مجموعة من الأطفال فى الحديقة ظهرا.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال، ثم بادرت قائلة اليوم يا أولاد حنتعلم كيفية إلقاء التحية على الآخرين فى

أوقاتها، حيث قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة أداء التحية أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباههم وجذبهم أثناء العمل .

تقول الباحثة فى الصباح عندما نصحو ماذا نقول (صباح الخير) وتعرض صـــورة لطفـــل يصحو من النوم رافعا يده لوالدته ويقول لها (صباح الخير)، عندما نذهب لأصدقائنا نقـــول (السلام عليكم) ، وعندما يأتى لنا ضيوف ماذا نقول (أهلا وسهلا)، عندما نلتقى بأصـــدقائنا مساءا ماذا نقول (مساء الخير)، وتكرر هذه المهارة مع الأطفال مع أستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز عند الوصول للهدف.

تطلب الباحثة من الأطفال التدريب على أداء مهارة إلقاء التحية على الآخرين خـــلال حياتـــه اليومية.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية عشر:"البعد عن إستخدام العنف والسلوك التدميرى بين أفراد أسرته.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن إستخدام العنف مع أفراد أسرته.
- تهذيب وتعديل سلوكيات الطفل مع أفراد أسرته.

مكان الجلسة: حجرة النشاطالمدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الصور والبطاقات.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية فى الميعاد المحدد بحجرة النشاط المدرســـى، وقـــد أحضرت معها مجموعة من الصور والبطاقات لعرضها على الأطفال وهى عبارة عن البطاقة الأولى تمثل" أسرة سعيدة منظمة ونظيفة مكونة من أم وأب وولد وبنت، البنت تـــساعد أمهـــا وتحافظ على ممتلكاتها الخاصة وممتلكات الغير أمها وأبيها وأخيها"

والبطاقة الأخرى" لكل أفراد الأسرة وهم يضحكون".

وعلى النقيض من ذلك:

صورة" لأسرة مشحونة بالمشاجرات والصوت العالى وتعبر عن ذلك بوجـــود العديـــد مـــن الإشتباكات اليدوية بين أفراد الأسرة، وسوء نظافة المكان وعدم ترتيبه".

وتقوم الباحثة بعرض هذه الصور على الأطفال، وتناقش تعليقات الأطفال على الصور التـــى تمثل الأسرة النموذجية والمجموعة الأخرى التى تمثل الضد، وتركز الباحثة على أن يصحح كل طفل تعامله مع أفراد أسرته وأقاربه، وأن يتعلم الطفل القيم الأخلاقية تجاه أسرته.

تطلب الباحثة من كل طفل أن يقوم بجمع الصور من المجلات لعمل ألبومات إرشادية للأقتداء بها والأستفادة منها فى سلوكياته.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة عشر: "مراعاة مشاعر الآخرين".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة مرآعاة مشاعر الآخرين وأحترام حقوقهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوارــ لعب الدور.

مستلزمات الجلسة: مجموع من الصور والبطاقات.

- صورة لطفل يتمدد على الأثاث أو فى الأماكن التى يحتاجها الآخرون.
- صورة لطفل يدير التليفزيون أو الراديو بصوت شديد الأرتفاع.
- صورة لطفل يصدر أصواتا مرتفعة أثناء أنشغال أخوته بالمذاكرة.
- صورة لطفل يمشى على أطراف أصابعه وفى هدوء خوفا من أستيقاظ أخوه الصغير.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، قدمت الباحثة نموذج عملي أمام الأطفال المراد تدريبهم، حيث قامت بعرض الصور على الأطفال التى تمثل المواقف السابقة، وطلبت من الأطفال التعليق على كل صورة على حدا، وهل هذا الموقف صحيح أم خطأ؟، ثم قامت الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

طلبت الباحثة من الأطفال أعادة تمثيل المواقف الصحيحة مع أخوته فى البيت أو مع أصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة عشر:"قصة الحمار اللعوب".عدم تقليد الآخرين والتعرف على الدور المناسب له.

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينه عدم تقليد الآخرين والتعرف على الدور الناسب.
- الأعتراف بالخطأ والوعد بعدم تكراره.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ عكس الدور ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة: قطعة فلين طويلة بدلا من العصا.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال وراجعت معها الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن قطعة طويلة من الفلين بدلا من العصا، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة إن الموقف اليوم يدور حول قصة "الحمار اللعوب".

صعد حمار فى يوما إلى سطح منزل، وأخذ يعدو ويرفس ويركل سطح المنزل حتى كسر بلاط السقف ، فطلع أليه صاحب المنزل وأخذ يسوقه أمامه ويضربه بهراوته (عصاه)ضربا موجعا ، فقال الحمار:"ياللعجب!! لقد رأيت القرد يفعل ذلك بالأمس، وكنتم تضحكون عليه، وتطربون له، حتى تكادوا تستلقون، كأنه أتاح لكم تسلية عظيمة، فقال له صاحب المنزل: إن القرد يفعل ذلك لأنه قرد وهو لا يحطم الأشياء، ونحن نشكرك عندما تقوم بحمل الأشياء لنا وهنا أدرك الحمار الخطأ الذى وقع فيه ، ووعد صاحب المنزل بأنه لن يكرر هذا الشئ مرة أخرى ، وقبل صاحب البيت أعتذاره.

وفى هذا الموقف التمثيلى السابق تم تحديد شخصية أساسية ألا وهى الحمار ثم شخصية القرد ، ثم شخصية صاحب الدار ، وقد بادرت الباحثة قائلة للأطفال الآن عليكم أختيار أدواركم. فقام الأطفال بأختيار أدوارهم كالتالى :

الطفل(أ): سألعب دور الحمار.

الطفل(ب): سألعب دور صاحب المنزل.

الطفل(د): سألعب دور القرد.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

"الحمار فوق السطح يجرى ويعدو سعيدا".

الطفل (أ):" الحمار يقرر أن يفعل مثل القرد بأن يعدو ويرفس ويركل على سطح المنزل حتى ينال إعجاب صاحب البيت".

الطفل(ب):"صاحب البيت يستيقظ من نومه على صوت ضجيج آتى من السطح فأعتقد أنه لص ، فأخذ العصا معه وصعد إلى السطح".

الطفل(أ):"مازال يجرى وفى أثناء جريه خلع بلاط السقف فاستمر فى الجرى والرفس".

الطفل(ب):"يضرب الحمار بعصاه بقوة ".

الطفل(د):"يصعد إلى السطح ويبدأ فى التنطيط والوثب".

الطفل(أ):"يشير إلى صاحب المنزل بأن القرد يفعل مثل ما يفعله ، فلماذا لا تضربه وتضربنى أنا؟!".

الطفل(ب): "لقد رأيت بنفسك القرد هنا وظيفته الأضحاك ونحن نشكره، كما أنت وظيفتك حمل الأشياء ونشكرك أيضا على ذلك".

"وهنا أدرك الحمار خطأه واعتذر لصاحب المنزل ".

أنتهى الموقف عند هذا الحد ، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة.

حيث أكد جميع الأطفال أن الحمار قد أخطأ لأنه قام بدور ليس بدوره كما أنه عندما خلع البلاط لم يكف عن الوثب ، بل أستمر حتى نال عقابه ، ولكنهم أستحسنوا سلوكه فى نهاية الموقف لأنه أدرك خطأه ، وهنا شجعتهم الباحثة على الإستمرار فى التعليق حيث أيدتهم فى ذلك.

وتم أعادة تمثيل الموقف بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التغير فى السلوك غير المرغوب فيه وتبنى أساليب بديلة إيجابية.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ، ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل (أ) والطفل**(ب)، وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوارعلى النحو التالى:

الطفل(أ): فى دور صاحب البيت. ، **الطفل (د):** فى دور القرد.

الطفل(ب): فى دور الحمار.

حيث تمت فى هذه الجلسة قدر كبير من التنفيس الإنفعالى والإستبصار بحقيقة الموقف وتكوين أساليب بديلة للسلوك غير المرغوب فيه، والتدريب على معرفة الدور المناسب له ، وكيفية القيام بهذا الدور فى الوقت والمكان المناسبين بقدر الأمكان.

وقد طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى المنزل أو بسرد القصة على مسامع أخواته فى البيت أو أصدقائه.

فى نهاية الجلسة قامت الباحثة بتوزيع الحلوى على الأطفال كتحفيز وتدعيم لهم ، أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الخامسة عشر:"مراعاة آداب السلوك الجيد والأعتذار بكلمة آسف عند الخطأ.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد العينة مراعاة آداب السلوك الجيد والإعتذار بكلمة آسف عندما يخطئ.
- إكساب وتعليم الطفل الأسلوب اللائق فى التعامل مع الآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ـــ المناقشة والحوار ـــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- صورة طفل يقوم بشد لعبة من أخيه.
- صورة طفل يضرب زميله ويوقعه على الأرض.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم بادرت قائلة سوف نتدرب اليوم على مراعاة آداب السلوك وكيفية الإعتذار بقول آسف عندما أخطأ، حيث قدمت الباحثة نموذجا عمليا لمهارة الأعتذار أمام الأطفال المراد تدريبهم مع أثارة أنتباهم أثناء العمل ، تقوم الباحثة بأخذ لعبة من على الطاولة بدون أن تعرف من صاحبها ، ثم جاء طفل وقال لها هذه لعبتى ، فقالت له الباحثة أنا أسفة ومدت يدها وأعطته اللعبه، ثم قامت الباحثة بعرض مجموعة من الصور على الأطفال تحتوى على مواقف مثلا" يقوم طفل بشد لعبة من أخوه، فهذا تصرف خطأ ماذا يقول له طبعا آسف ــ طفل آخر يضرب زميله ويوقعه على الأرض،ماذا يقول له طبعا آسف.....ألخ

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الحلسة القادمة.

<u>الجلسة السادسة عشر: "تعريف الطفل بطريقة دخول المنزل والإستئذان".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم افراد المجموعة التجريبية طريقة دخول المنزل وضرورة الإستئذان.

مكان الجلسة: الفصل الدراسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- عرض صورة مرسوم عليها طفل يدق على الباب.
- عرض صورة لصاحب المنزل يقوم بفتح الباب ودعوته للدخول.
- عرض صورة لطفل يقوم برفع يده ويسلم على صاحب المنزل عند فتحه.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة الفصل الدراسى ، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم بادرت قائلة سوف نتدرب اليوم على طريقة دخول المنزل وضرورة الإسئذان قبل الدخول إلى أى مكان. وقدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة الإستئذان للأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباهم أثناء العمل ، تقوم الباحثة بالوقوف أمام باب الفصل المغلق وتدق عليه ثم تقوم

المعلمة بفتح الباب وتقول لها الباحثة "السلام عليكم" وترد معلمة الفصل ، وتمد الباحثة يـــدها اليمنى لمصافحة معلمة الفصل وتدخل الباحثة وتجلس أمام الأطفال وتشكر المعلمة على ذلك ، ثم يقوم كل طفل من أفراد العينة بتكرار المهارة مع إستخدام اسلوب التدعيم والتعزيـــز عنـــد الوصول للهدف، تعرض الباحثة على الأطفال مواقف لابد أن نستأذن بطرق الباب والـــسماح لنا بالدخول وأعطت الباحثة أمثلة عند التحدث أو التحدث يجب أن نستأذن أو الذهاب إلى أى مكان نستأذن، وعند أخذ لعبة من زميلى يجب أن نستأذن.

طلبت الباحثة من الأطفال ضرورة تكرار أداء هذه المهارة فى البيت مع أخـــواتهم. انتهـــت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة السابعة عشر:" قصة بطبوط الغلباوى". أحترام مشاعر الآخرين والأنصات لهم.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية الإنتظار حتى يأتى دور الفرد فى التعبير عن نفسه وبصوت خفيض.
- أن يدرك سعادة الآخرين بأنه ينصت لهم ، وسعادته بأن الأخرين ينصتون له.
- إحترام مشاعر الآخرين والإنصات لهم.
- إكساب الطفل آداب الحديث مع الغير.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ عكس الدور ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لوجه بطبوط ومجموعة من الحيوانـــات كالفيل ،الدب والبلبل.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بشرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة "بطوط الغلباوى" وهى تدور حول:

"كانت من عادة الحيوانات الأجتماع كل سبت للحديث ، ولكن كان بطبوط دائم الصياح ويقطع دائما حديثهم ولايدع أحد يتكلم ، والجميع كانوا ينزعجوا من صراخه وصوته العالى ، فقررت الحيوانات عمل حيلة فيه وهى عندما يأتى بطبوط الغلباوى ليتحدث تقوم الحيوانـــات بتعليـــة صوتها ولا تدعه يتكلم ، وعندما جاء بطبوط وتحدث صرخت الحيوانات فى وجهه فـــانزعج وخاف وهرب".

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادرت الباحثة قائلة للأطفال ، والآن عليكم أختيـــار أدواركم ، فبادر الأطفال باختيار أدوارهم كالتالى:

الطفل(ى): سألعب دور بطبوط **الطفل (ش):** سألعب دور الفيل.

الطفل(م):سألعب دور الدب **الطفل (أ):** سألعب دور البلبل.

وقبل بداية الجلسة أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى :

"الحيوانات : الفيل ــ الدب ــ والبلبل) واقفين فى الغابة يتحدثون".

الطفل (ش): الفيل: بس يا بطبوط أسكت بقى .

الطفل (ى): بطبوط: لا يستجيب ويصرخ فى الفيل لإسكاته.

الطفل(م): الدب : يطلب من بطبوط أن يخفض من صوته لكى يسمعوه.

الطفل(ى): بطبوط : لا يستجيب ويصرخ فى وجه الدب ويهدده بالصراخ.

الطفل(أ): البلبل: يطلب من بطبوط السكوت لكى يسمعه أغنيته الجديدة.

الطفل(ى): بطبوط : يرفض ويصيح ويصرخ.

الحيوانات الثلاثة: يصمموا بأن يعطوا بطبوط درس لكى يتعلم أدآب الحديث.

الطفل (ى): بطبوط : يرى الحيانات واقفة فاتجه إليهم ، وعندما بدأ فى الحديث فــوجئ بــأن الأطفال كلها وفى وقت واحد تصرخ فى وجهه بشده فهرب زعرا ، فأخذت الحيوانات تضحك عليه وهو يهرب خوفا منهم.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد ، وتم مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى الأطفال أن بطبوط مخطئ بفرض نفسه بالقوة على الآخرين ، والتعبير عن نفــسه بالشده والعنف، كما أنه لم يعرف آداب الحديث ، ولم يستمع لنصائح الآخرين أو الإصغاء لهم وأكدت الباحثة على كلام الأطفال وزادت عليه بأن بطبوط قد جلب لنفسه العزله بــدلا مــن إكتساب صداقات جديدة.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ، ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل (ى)** ، **والطفل (ش)**، وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(ش) : سألعب دور بطبوط. **الطفل(ى):** سألعب دور الفيل.

الطفل(م): سألعب دور الدب.

وقد تمت إعادة تمثيل الموقف بالمعالجة الدرامية الجديدة بنفس الأطفال كل فى دوره ، وقــد حققت الجلسة الأهداف المروه منها.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل هذه القصة مع أخوتهم فى البيت ، أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته وأصحابه.

<u>الجلسة الثامنة عشر:"مراعاة آداب السلوك الجيد وقول "شكرا" للآخرين".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية آداب السلوك الجيد وقول كلمة شكرا للآخرين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ عكس الدور ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة ــ كيس به كثير من الجزر.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت الباحثة معها بعض مستلزمات الجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لوجه الأرنب ، وكيس به كمية من الجزر، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة "أرنوب يقول شكرا"وهى:

أعتاد أرنوب الصغير أن يأخذ حاجاته من الآخرين دون أن يشكر أحد على ذلك وهذا الأمر طبيعى له، فعلى الآخرين خدمته لأنه أرنب صغير، كان يمشى لا يهمه ولا يعنيه أحد، لاحظت الأم أرنوبة تصرفات أرنوب وكيف أنه لا يشكر أحدا على أى معروف ، ولا يشكرها هى الأرنبة العجوز على تقديمها الجزر له فى كيس نظيف ومرتب ، لقد أزعجها هذا الأمر ، وقررت أن تعلمه درسا لكى يصبح أرنبا مهذبا فى تعامله مع الآخرين ، ذهب أرنوب لكى يأخذ كيس الجزر الخاص به من عند الأم ارنوبه، عندما وصل قال: أعطنى كيس الجزر الخاص بى ..... أنزعجت الأم أرنوبة ، فأخذت كيس أرنوب وتناولت جزرة واحدة وأعطته أياها ، قائلة هذا نصيبك اليوم يا أرنوب ، نظر إليها منزعجا وقال: اليوم عيد ميلادى ، ولقد دعوت جميع الأصدقاء ، وهذه الجزرة لن تكفى، إلا أن الأم أرنوبة أصرت على ذلك ، غادر أرنوب وقد أنزعج كثيرا ولم يعرف سبب تحول الأم أرنوبة عنه وهى تحبه كثيرا كما تحب الآخرين ، فهى الأم الحنون لجميع الأرانب، فى عيد ميلاد أرنوب حضر الجميع ، جاءوا فرحين للأحتفال مع صديقهم العزيز، وقد أحضروا له العديد من الهدايا ، هذا الأمر أزعج أرنوب كثيرا، لأنه لايملك الكثير من الجزر لكى يقدمه لضيوفه ، لقد حضرت الأم أرنوبه ومعها كيس كبير، لم ينظر إليها وحاول تجاهلها ، إلا أن باقى الأصدقاء عندما رأوها فرحوا كثيرا وراحوا يطلبوا منها الجزر قائلين ، من فضلك أعطنا الجزر ،أخذت الكيس وفتحته، وأخذت تقدم لهم الجزر الواحد تلو الآخر ، لاحظ أرنوب أن كل أرنب يطلب الجزر من الأم أرنوبه بقوله من فضلك أعطنى الجزرة ، وعندما يأخذ حصته يقول لها شكرا ، قال فى نفسه

سأجرب هذا الأمر ولن أخسر ،لأنى لم أرى أى واحد منهم خسر شئ بل على العكس ربـــح الجزر ، عندها تقدم بكل أدب من الأم أرنوبه، قال من فضلك أعطنى الجزر ، تناولـــت الأم أرنوبه بعض الجزر وأعطته أياه قائلة"هذا لك هدية عيد ميلادك" فرح أرنـــوب كثيـــرا لأن أم الجميع تذكرت عيد ميلاده، وقال بصوت عال"شكرا ، شكرا ، شكرالك يا أمى وأم الجميـــع" ، أنا احبك كثيرا ، عندها ضمته إلى صدرها ، وقبلته قبلة حارة ، وقالت خذ الكيس كله ، فأنت تستحق ذلك لأنك أرنب مهذب وتقل شكرا للآخرين ، تعلم أرنوب درسا لم ينـــساه ، وصـــار يشكر الجميع على تعاونهم معه وعاش سعيدا مع عائلته الكبيرة.

وبعد الأنتهاء من عرض الموقف التمثيلى قام الاطفال من تلقاء أنفسهم بتوزيع الأدوار فيمـــا بينهم وهى كالتالى:

الطفل (م): سألعب دور أرنوب. ، **الطفل (أ):** سألعب دور الأم أرنوبة.

المجموعة: تلعب دور الأرانب.

وقبل بداية الأداء أستعد الاطفال كالعادة فى أماكنهم للقيام بأدوارهم ، ثم دار تجسيد الموقـــف على النحو التالى:

الطفل (م)أرنوب: يقول للأم أرنوبة" أعطنى كيس الجزر الخاص بى".

الطفل (أ)الأم أرنوبة:أخذت كيس أرنوب وتناولت جزرة واحدة وأعطتـــه أياهـــا ، قائلـــة: دا نصيبك النهاردة يا أرنوب .

الطفل (م) أرنوب: نظر إليها منزعجا وقال" النهاردة عيد ميلادى، وأصحابى كلهم حيحضروا والجزرة دى مش حتكفى.

الطفل (أ) أرنوبة: أنا قلت دا نصيبك النهاردة يا أرنوب.

الطفل (م) أرنوب: قائلا لنفسه أيه اللى حصل أزاى تعاملنى أمى أرنوبة كده وأنا متأكدة أنهـــا بتحبنى زى ما بتحب جميع الأرانب.

بدأ الحفل وجاء جميع أصدقاء أرنوب فرحين للأحتفال بعيد الميلاد وأحضروا معهم كثير من الهدايا.

الطفل(م): منزعج كثيرا لأنه لا يملك الكثير من الجزر ليقدمه لأصدقائه.

الطفل (أ) الأم أرنوبة: حضرت إلى عيد الميلاد ومعها كيس كبيرمن الجزر.

الطفل (م) أرنوب: لم ينظر إليها وحاول تجاهلها.

المجموعة:عندما رأوها فرحوا كثيرا وراحوا يطلبوا منها الجزر قائلين: من فضلك أعطينـــا الجزر.

الطفل(أ) الأم أرنوبة: فتحت الكيس وأخذت تقدم لهم الجزر الواحد تلو الآخر .

الطفل (م)أرنوب: لاحظ أرنوب أن كل أرنب يطلب الجزر من الأم أرنوبة بقوله من فـضلك أعطنى جزرة، وعندما يأخذ حصته يقول شكرا ، قال فى نفسه سأجرب ذلك.

الطفل (م) أرنوب: تقدم بكل أدب من الأم أرنوبة ،قال : من فضلك أعطنى الجزر.

الطفل (أ) الأم أرنوبة: أعطته الكثير من الجزر، قائلة:هذا لك هدية عيد ميلادك.

الطفل(م) أرنوب: فرح كثيرا لأن الأم أرنوبة تذكرت عيد ميلاده، وقال بصوت عال"شـكرا ، شكرا ، شكرا ، شكرا يا أمى ، أنا احبك كثيرا".

الطفل (أ) الأم أرنوبة: ضمته إلى صدرها وقبلته قبلة حارة وقالت له: خد كيس الجزر كله لك ، فأنت تستحق ذلك، لأنك أرنب مهذب وتقل شكرا للآخرين .

الطفل (م) أرنوب: تعلم درسا لم ينساه ، وصار يشكر الجميع على تعاونهم معـه ، وعـاش سعيدا مع عائلته.

أنتهى الموقف عند هذا الحد وتمت مناقشة أحداث الجلسة على النحو التالى:

حيث **أبدى الطفل(م)** أن أرنوب غلطان لأنه يتعالى على الآخرين ويتعامل معهـم بكبريـاء، ويأخذ حاجاته من الآخرين دون أن يشكرهم، حتى أنه لم يشكر الأرنبة العجوز على تقـديمها الجزر له فى كيس مرتب ونظيف ، وهذا ما أكدت عليه الباحثة مع الأطفال علـى ضـرورة الألتزام بادآب السلوك الجيد كأن نقول "من فضلك" عند طلب شئ من أحد ، وأيـضا قـول" شكرا"على أى معروف يقدمه له الآخرين.

وقد تم إعادة تمثيل الموقف السيكودرامى بنفس الأطفال كـل فـى دوره ، ولكـن بالمعاجـة الدرامية الجديدة.

تم أعادة الموقف التمثيلى ، ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل (م) والطفل (أ)**. وبنـاء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(م): فى دور الأم أرنوبة. **الطفل (أ):** فى دور أرنوب.

المجموعة: فى دور الأرانب.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور، تمت مناقشة الموقف مرة أخرى، ذلك بهدف التأكيد على ضرورة الألتزام بآداب السلوك الجيد والتعود على قـول كلمة من فضلك عند الطلب أو السؤال عن شئ وكذلك قول كلمة شكرا عندما يسدى الآخرين لنا معروفا.

أنتهت الجلسة بتحديد مكان وموعد الجلسة القادمة.

<u>الجلسة التاسعة عشر:"أستخدام كلمة شكرا".أكتساب الأسلوب اللائق في المواقف الأجتماعية.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية استخدام كلمة شكرا.
- أكساب وتعليم الأطفال الاسلوب اللائق فى المواقف الأجتماعية.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ لعب الدور.

مستلزمات الجلسة: عدد من الأكواب ــ عصير وبعض الحلوى.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بشرح أهمية كلمة شكرا للأطفال فى حالة إذا قدم شخص لهم مشروبا أو طعاما وكذلك عند الإنتهاء من تناول المشروبات أو الطعام، تقوم الباحثة بتقديم نموذج عملي أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة، تقوم الباحثة بتمثيل الموقف مع الأطفال بوضع كوب فارغ أمام كل طفل ثم يسكب مقدار من أى مشروب فى كل كوب على أن يتبع ذلك كلمة شكر من الطفل للشخص الذى يقدم له المشروب، تشجع الباحثة الأطفال على تكرار كلمات الشكر بعد الإنتهاء من تناول المشروب، تكرر الموقف التمثيلى السابق مع تبديل المشروبات بالحلوى والبسكويت، ويتحقق الهدف من هذا التدريب عندما ينجح الأطفال فى أستخدام كلمة الشكر عند تقديم مشروب او طعام له.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل ومراجعته عند بداية الجلسة القادمة. أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة العشرون : "قصة اللبن المسكوب ". قول الحق والبعد عن الكذب و الاعتراف بالخطأ و عدم تكراره.</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة ضرورة قول الحقيقة والبعد عن الكذب.
- الإعتراف بالخطأ وعدم تكراره.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز ــ عكس الدور.

محتوى الجلسة:

حضرت الباحثة فى الميعاد المحدد فوجدت الأطفال فى أنتظارها متلهفين لبدء الجلسة، وتم إعداد المكان للجلسة الجديدة وقد ساعد الأطفال الباحثة فى إعداد المكان كما يجب، وقامت الباحثة بشرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة "اللبن المسكوب" وهى: كان يا ماكان كان ولد أسمه حاتم، أعطت أم حاتم أبنها إناء اللبن والنقود ليشترى اللبن من اللبان القريب من البيت، وطلبت منه ألا يتأخر، وذهب حاتم إلى دكان اللبان وأشترى منه اللبن ودفع له النقود ثم عاد حاتم فى طريقه للمنزل، وفى أثناء عودته رأى حاتم الحاوى يعرض ألعابه فى الطريق وقد ألتف حوله أطفال كثيرون يتفرجون ويضحكون ويصفقون، تعجب حاتم لما رأى الحاوى يخرج من فمه مناديل ملونة ومربوطة ببعضها فى بعض كأنها حبل طويل، تذكر حاتم أمه وترك الحاوى وعاد يسير فى الطريق ليعود إلى المنزل، وكان يتمايل فى مشيته يقلد الحاوى فى حركاته، فإذا بزجاجة اللبن تسقط من يده على الأرض وتنسكب، فجلس على سور يبكى لتأخره عن البيت ولفقده اللبن الذى طلبته أمه، تجمع حوله الأطفال يسألونه عن سبب بكائه وأقترب منه شيخ كبير وسأله عن سبب بكائه، فحكى حاتم ما حدث وقال له:إنه خجلان من أمه،وأنه لن يستطيع العودة إلى البيت، قال الشيخ لحاتم :إن جلوسك فى الطريق والبكاء على اللبن المسكوب لا فائدة منه وعليك أن تواجه الموقف بصدق وتحكى لأمك الحقيقة، أقتنع حاتم بكلام الشيخ وعاد إلى المنزل وحكى لأمه كل ما حدث واعترف بخطأه ووعدها ألا يعود مثل ذلك مرة أخرى، فسامحته أمه لأنه لم يكذب عليها وأعطته إناء آخر ونقودا ليحضر لبنا غير المسكوب.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى ، قام الأطفال بأختيار أدوارهم على النحو التالى:

الطفل(ى): سألعب دور حاتم. **الطفل(س):** سألعب دور والدة حاتم.

الطفل(م): سالعب دور الشيخ. **الطفل(أ):** سألعب دور الحاوى.

المجموعة: ستلعب دور الأطفال.

ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(س): خد يا حبيبى فلوس وهات لنا لبن من اللبان اللى جنب البيت،وبلاش تتأخر وتعالى بسرعة.

الطفل(ى): حاضر يا ماما...ذهب حاتم إلى دكان اللبان وأشترى منه اللبن ودفع له النقود، ثم عاد فى طريقه إلى المنزل، وفى اثناء عودته رأى حاتم الحاوى يعرض ألعابه.

الطفل(أ): يعرض ألعابه فى الطريق، يخرج من فمه مناديل ملونة مربوطة بعضها فى بعض كأنها حبل طويل .

المجموعة: ألتف الأطفال حول الحاوى يتفرجون ويضحكون ويصفقون.

الطفل(ى): تعجب حاتم كثيرا مما يفعله الحاوى...ولكنه تذكر أمه، وعاد يسير فى طريقه إلى المنزل، وكان يتمايل فى مشيته مقلدا الحاوى...لكن فجأة وقعت زجاجة اللبن على الأرض وأنسكبت.

الطفل(ى): جلس على سور يبكى لتأخره عن البيت ولفقده اللبن الذى طلبته أمه.

المجموعة: أجتمع الأطفال حوله يسألونه عن سبب بكائه.

الطفل(م): أقترب منه شيخ كبير وسأله :ليه بتبكى يا أبنى؟؟.

الطفل(ى): حكى للشيخ ما حدث.

الطفل(م): إن البكاء على اللبن المسكوب مش منه فايده، ولازم تواجه الموقف بشجاعة وصدق وتحكى لأمك الحقيقة.

الطفل(ى): أقتنع بكلام الشيخ، وعاد إلى البيت وحكى لأمه كل ما حدث وأعترف بخطاه ووعدها ألا يفعل ذلك مرة أخرى.

الطفل(س): سامحت حاتم لأنه لم يكذب عليها وأعطته أناء آخر ونقودا ليشترى لبن.

أنتهى الموقف عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أكد الأطفال جميعا بأن حاتم سلك سلوكا جيدا حين سمع كلام الشيخ وعاد لأمه وحكى لها ما حدث دون أن يكذب وواجه الأمر بشجاعة وصدق لذلك سامحته أمه وهذا ما أكدت عليه الباحثة من ضرورة تحرى الصدق فى القول والفعل.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل(ى)**، **والطفل(م)**، وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى :

الطفل(ى): سألعب دور الشيخ. **الطفل(س):** سألعب دور والدة حاتم.

الطفل(م): سألعب دور حاتم. **الطفل(أ):** سألعب دور الحاوى.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الأدوار تمت مناقشة الموقف مرة أخرى ، وذلك بهدف التأكيد على قول الصدق والبعد عن الكذب لأنه لافائدة منه فى النهاية سينكشف وينال جزاءه، وإن الكذب صفة غير مستحبة ومكروهه تجعل الجميع يبعدون عنا ولا يثقوا فينا، كما أن رسول الله نهنا عن ذلك بقوله" من غشنا ليس منا".

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى المنزل أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته وأصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الحادية والعشرون:"قصة الشهود الخمسة". تحرى الصدق فى القول والفعل والبعد عن الكذب.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية تحرى الصدق فى القول والفعل والبعد عن الكذب.
- الإعتراف بالخطأ وعدم تكراره.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لفم ــ يد ــ أذن ــ اللسان ــ القدم.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن بعض الأقنعة البلاستيكية" لفم ــ يد ــ أذن ــ لسان ــ قدم"وقد لاحظت الباحثة فضول الأطفال لكنهم فى هذه المرة أكتفوا بتوجيه السؤال للباحثة لمعرفة ما أحضرته معها لهذه الجلسة، فبدأت الباحثة فى شرح الجلسة قائلة بأن الموقف التمثيلى اليوم يدور حول قصة "الشهود الخمسة" وهى كان ذات يوم فى الصباح الباكر ذهب وليد إلى المدرسة، وعلى باب المدرسة قابل صديقه مجدى الذى حرضه على الذهاب للتنزه ولا يذهب إلى المدرسة هذا اليوم، قال مجدى ماذا أقول لأمى، قال مجدى:من الذى سوف يخبرها أنك لم تدخل إلى المدرسة؟ وسارا سويا فى الطريق بعيدا عن المدرسة، قال مجدى: أنظر إلى هذه البنت معها نقود، سنأخذها منها، فخطفوا منها النقود وجروا بعيدا إلى محل بيع السندوتشات، وأشتريا سندوتشات وجلسا يأكلان، وبعد ذلك قضيا وقت المدرسة فى الشارع ثم عاد كل منهم إلى البيت، وعندما عاد وليد سألته أمه عن يومه بالمدرسة، وما الدروس التى أخذها اليوم فى المدرسة، فصمت وليد ولم يجب ظنت أمه أنه تعبان، وسمع صوتا بداخله يناديه بأن أمه ستعرف كل شئ، نحن شهود خمسة على ذلك ، سنقول لها كل شئ، فدخلت الأم وقالت الأذن:سمعت الكذب، وقال الفم: قلت هيا نذهب، وأنا القدم سرت بعيدا عن المدرسة، وأنا اليد مددتها لمال الغير، وقال الفم: لقد أكلت حراما ويكرر اللسان أنا كذبت... وعندها صرخ وليد ونهض من نومه مفزعا...وقص على أمه حلمه وقال وليد: يا أمى ما حكاية الشهود الخمسة؟ قالت له أمه: أنهم ينطقون ويشهدون علينا يوم القيامة، وقال وليد وماذا يفعل الأنسان إذا أقترف ذنبا ، قالت أمه: يستغفر الله ولا يعود إلى الذنب مرة أخرى.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى قام الأطفال بأختيار أدوارهم وكانت علـــى النحـــو التالى:

الطفل(م): سألعب دور أيمن.

الطفل(ج): سألعب دور مجدى.

الطفل(ى): سألعب دور الأم.

الطفل(أ) : سألعب دور الفم.

الطفل(ش): سألعب دور اللسان.

الطفل(د): سألعب دور الأذن.

الطفل(ب): سألعب دور اليد.

الطفل(س): سألعب دور القدم.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجـــسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(م)أيمن: ذهب إلى المدرسة وعند باب المدرسة قابله صديقه مجدى.

الطفل(ج) مجدى: تعالى نروح نتفسح شوية وبلاش ندخل المدرسة.

الطفل(م) أيمن: وحقول أيه لماما؟!.

الطفل(ج) وجدى: ومين حيقولها يالا يالا... وسارا سويا فى الطريق بعيدا عن المدرسة.

الطفل(م) أيمن: أنا جعان أوى..

الطفل(ج) مجدى: بص... البنت دى معاها فلوس تعالى نخدها منها، فأخذوا منهـــا الفلـــوس وجروا بعيد إلى محل بيع السندوتشات...وأشتريا سندوتشات وجلسا يأكلان...وبعد ذلك قضيا وقت المدرسة فى الشارع ثم عاد كل منهم إلى البيت.

الطفل(ى)الأم: عاد وليد وسألته أمه: عملت أيه فى المدرسة النهاردة يا حبيبى؟ وأيه الدروس اللى أخدتها؟؟.

الطفل(م) أيمن: صمت ولم يجب على أمه.

الطفل(ى) الأم: أنت تعبان يا حبيبى ؟!!... روح نام وأستريح شوية.

الطفل(م) أيمن: سمع صوتا بداخله يناديه أن أمه ستعرف كل شئ،نحن شهود خمـــسة علـــى ذلك،سنقول لها كل شئ،فدخلت الأم عليه وقالت الأذن.

الطفل(د) الأذن: سمعت الكذب.

الطفل(أ) الفم: قلت هيا نذهب.

الطفل(س) القدم: وأنا سرت بعيدا عن المدرسة.

الطفل(ب) اليد: وأنا سرقت ومددتها لمال الغير.

الطفل(أ) الفم: وأنا لقد أكلت حراما.

الطفل(ش) اللسان:أنا كذبت.

الطفل(م) أيمـــن: صرخ ونهض من نومه مفزعا، وقص على أمه حلمه وقال لها: أيـــه هـــى حكاية الشهود الخمسة؟.

الطفل(ى) الأم: أنهم ينطقون ويشهدون علينا يوم القيامة.

الطفل(م) أيمن: والأنسان يعمل أيه لو عمل ذنب؟.

الطفل(ى) الأم: يستغفر الله ولا يعود للذنب مرة أخرى.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد، وتم مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أكد الأطفال جميعا أن الطفل أيمن غلطان لأنه سمع كلام صديقة مجدى فى عدم الذهاب إلى المدرسة ويقضوا وقت المدرسة فى الشارع كما أنهم أخطأوا عندما أخذوا النقود من البنت وأيضا عندما كذب أيمن على أمه، عقبت الباحثة على كلام الأطفال بأنه يجب علينا تحـرى الصدق فى القول والفعل والبعد عن أرتكاب المعاصى والذنوب لأن الله مطلع على كل شـئ وأيضا جميع حواسنا ستشهد علينا كما تعلمنا من القصة، لكن الجميع أستحسن تصرف أيمـن عندما خاف وحكى لأمه الحقيقة فيجب علينا الأعتراف بالخطأ وعدم تكراره.

تم إعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل(م)والطفل(ى).**

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور أدركوا أهمية الـصدق فى حياتنا وضرورة البعد عن الكذب.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل القصة مع أخوته فى البيت أو مع أصـدقائه أو يقـوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته وأصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية والعشرون: "قصة تامر وحبات التوت".أكتساب القيم الأخلاقية(الأمانة).</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة الأسئذان قبل أن يأخذ شيئا ليس له.
- إكساب الطفل القيم الأخلاقية(الأمانة).

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الأدوارــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض من فاكهة التوت ــ مجموعة من الحلويات ــ عبوات مـن اللـبن والبيبسى.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت الباحثـة معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن" بعض من فاكهـة التـوت ــ مجموعة من الحلويات ــ عبوات من اللبن والبيبسى"وقد قامت الباحثة بمساعدة الأطفال فـى

إعداد المكان ليتناسب مع أحداث القصة، ثم بدأت فى شرح الموقف التمثيلى وهو يدور عن قصة "تامر وحبات التوت"وهى... كان تامر يزور جدته فى العطلة الصيفية، وفى أحد الأيام دعته جدته ليذهب معها إلى السوق لشراء بعض الحوائج المنزلية، ودخلت الجدة إلى دكان البقالة وأخذت تطلب الحوائج التى تحتاجها من صاحب محل البقالة، وكان خالد يجول ببصره هنا وهناك فى الدكان ، فيرى فيه ما لذ وطاب من الحلوى والفاكهة، وكلها معروضة بشكل جذاب، فلم يستطع خالد أن يمسك نفسه فلم يشعر أن يده تمتد لتناول حبات التوت من الصندوق وآكل منها وشبع دون أن يستأذن من صاحب الدكان أو يقول لجدته لتشترى له ما يريد، وعندما أنتهت جدته من شراء حاجاتها، أخذت تناديه بأن يستعد للذهاب، وفجأة نظرة الجدة إلى تامر وقالت له ما هذه العلامات السوداء التى على فمك يا تامر؟ لقد أكلت توتا يا تامر، هل سمح لك صاحب المحل أن تأكل من التوت؟ قال لا، قالت الجدة: إذن أخذته دون أذن، وشرحت له الجده الخطأ الذى وقع فيه، وقالت له: لإصلاح ذلك الخطأ الأمر الأول: ان تدعو الله عز وجل وتسأله أن يسامحك على ما أقترفته من ذنب، الأمر الثانى: أن تعود إلى صاحب محل البقالة وتدفع له ثمن التوت الذى أكلته من مصروفك الخاص، وعاد تامر إلى البقالة يقدم قدما ويؤخر أخرى، وقال تامر لصاحب البقالة أنه تناول بعض حبات التوت ونسى أن يدفع ثمنه، فسر البقال من سلوك خالد الأمين وأعطاه كيسا هدية، وعاد فرحا بالكيس إلى جدته وعندما فتحه وجد أنه به شيكولاته وحلوى كثيرة.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى، قام الأطفال بأختيار أدوارهم وتوزيعها فيما بينهم وكانت على النحو التالى:

الطفل(ع): سألعب دور تامر. **الطفل(أ):** سألعب دور الجدة.

الطفل(م): سألعب دور صاحب البقالة.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(أ) الجدة: تعالى يا تامر معايا نروح السوق عشان نشترى حاجات البيت.

الطفل(ع) تامر: حاضر يا تيتا أنا جاى معاكى.

الطفل(أ) الجدة: ذهبت الجدة إلى دكان البقالة ومعها تامر، وأخذت تطلب الحوائج التى تحتاجها من صاحب البقالة.

الطفل(ع) تامر: أخذ يجول ببصره هنا وهناك فى الدكان، فيرى ما لذ وطاب من الفاكهة والحلويات وكلها معروضة بشكل جذاب، فلم يستطع تامر أن يشعر بنفسه أن يده تمتد لتناول حبات من التوت.

الطفل(أ) الجدة: تنادى على تامر بأن يستعد للذهاب"يلا يا تامر يا حبيبى عشان نمشى.

الطفل(أ) الجدة: وعندما وصلا إلى البيت نظرت الجدة فجأة إلى تامر وقالت له: أيه العلامات السوده اللى على بقك دى يا تامر؟!!...أنت أكلت تـوت ؟!.... أخـدت أذن مـن صـاحب المحل؟؟.

الطفل(ع) تامر: لأ.

الطفل(أ) الجدة: يبقى أخدته من غير أذن وهذا خطأ كبير يا أبنى وحرام وربنـا حيحاسـبك وحتدخل النار لأنك عملت ذنب كبير وأخدت حاجة مش من حقك يعنى سرقت... تقبل تكون حرامى!! .

الطفل(ع) تامر: لأ أنا مش حرامى ومكنتش أعرف أن كده غلط...طب أعمل أيه؟عشان أكفر عن ذنبى ؟.

الطفل(ع) الجدة: أولا تدعو ربنا عشان يسامحك على الذنب أللى عملته، وثانيا تروح لصاحب المحل وتدفع له تمن التوت اللى اكلته من مصروفك.

الطفل(ع) تامر: عاد تامر إلى محل البقالة يقدم قدما ويؤخر أخرى وقال لصاحب المحل:أنـا أكلت توت ونسيت أدفع تمنه اتفضل خد حقك.

الطفل(م) البقال: سر البقال من سلوك تامر الأمين وأعطاه كيسا هدية.

الطفل(ع) تامر: عاد فرحا بالكيس وعندما فتحه فى البيت وجد فيه شيكولاته وحلوى كثيرة.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد وتم مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى **الطفل(ع)** ان تامر قد أخطأ عندما تناول حبات التوت دون أذن صاحب المحل فهذه تعتبر سرقة لأنه أخذ شيئا ليس من حقه دون أن يعلم صاحبه وهذا تصرف خطأ وأكد عليـه **الطفل(أ)** لكنه تصرف تصرفا صحيحا عندما سمع كلام جدته وذهب لصاحب المحل ودفع له ثمن التوت الذى أكله وكآفأه صاحب المحل وأعطاه كيسا ملئ بالحلوى والـشيكولاته نظيـر أمانته،

ثم قامت الباحثة بإعادة تمثيل الموقف ولكن من خلال فنية عكـس الـدور بـين **الطفـل(ع)** و**الطفل(أ)** وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(أ): سألعب دور تامر. **الطفل(ع):** سألعب دور الجدة.

الطفل(م): سألعب دور صاحب البقالة.

حيث تمت فى هذه الجلسة تحقيق قدر كبير من الإستبصار بالموقف والتنفيس الإنفعالى ، كما حققت الجلسة الأهداف المرجوة منها.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى البيت أو مع أصحابه،أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثالثة والعشرون:"قصة التعلب علوب والغراب خروب".البعد عن الأنانية.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن التصرف بأنانية مع أفراد أسرته وأصدقائه.
- تهذيب سلوك الأطفال والبعد عن السلوكيات غير المرغوب فيها.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز ــ عكس الدور.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت الباحثة معها بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعة لمجموعة من الغربان ــ الثعالب"، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة "التعلب علوب والغراب خروب" وهى أن الغراب خروب قام بخطف قطعة من الجبن من على سطح جارته شلبية ورفض أن يتقاسمها مع أخوته وأصحابه وذهب بعيدا ليأكلها فوق نخلة بعيدة، فإذا بمجموعة من التعالب تقوم بعمل حيلة على خروب لتأخذ منه قطعة الجبن وتوهمه بأن صوته جميل وتطلب منه أن يغنى فإذا بقطعة الجبن تسقط من بين منقاره ويأخذها التعلب علوب وأولاده ليأكلوا منها ويشبعوا، ثم يطردوا الغراب خروب بعيدا.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى طلبت الباحثة من الأطفال أختيار أدوارهم، فبادر الأطفال بأختيار أدوارهم كالتالى:

الطفل(ع): سألعب دور الغراب خروب.

الطفل(م): سألعب دور التعلب علوب.

الطفل(أ): سألعب دور أخو خروب.

الطفل(س): سألعب دور أخت خروب.

الطفل(ش): سألعب دور صاحب خروب.

مجموعة من الأطفال: فى دور التعالب الصغيرة.

وقبل بداية الأداء استعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الغراب خروب: يغنى ويقول:

أنا الغراب النوحى أخطف وأروح على سطوحى

أنا الغراب الشلبى يا محلى منقارى وشنبى

وطرت فوق بيت شلبية...لقيت عليه جبنة طرية

عديتهم لقيتهم يجى سته.....خطفتلى أكبر حته

حآكل وأشبع ياحالولى...وأغنى وأقول يالالالى

أنا الغراب النوحى.......

كاك كاك كاك كاك كاك.

خروب: أنتم بتبصولى كده ليه؟ عاوزين منى أيه؟

أخوته: عاوزين حتة جبنة....نآكلها همهمهم هم هم.

خروب: لا مش راح أديكم تررم رم رم رم.

أخوته: عاوزين حتة جبنة نآكلها همهمهم هم هم.

خروب: مش ممكن أبدا... مش ممكن أديكم من الجبنة.. أديكم أزاى! الجبنة دى علشانى وخطفتها من على سطوح جيرانى... يالا أتفضلوا وسبونى كلكم وفارقونى.

كاك كاك كاك كاك....

أخو خروب: أنا اخوك الصغير يا غراب...وطول عمرنا أحباب وأصحاب أدينى حتة لو أد البندقة.

خروب: لا ولا حتى أد الفسدقة...أتفضل من قدامى يالا لنقرك.

أخت خروب: أنا أختك الصغيرة أم جناحات مخططة...أدينى حتة ولو أد الفولة.

خروب: طلباتك غير معقولة...أتفضلى من قدامى لأنقرك.

كاك كاك كاك كاك كاك.

صاحب خروب: كاك كاك كاك... خروب يا زين الغربان أنا صاحبك بتاع زمان... ياما لعبنا فى كل مكان وطرنا سوى فوق الشجر والأغصان.

خروب: عاوز منى اية؟؟؟.

صاحبه: عاوز حتة جبنة ولو أد السمسمة.

خروب: نعم!!.. سمسمة هههههه ولا حتى أد النمنمة..يالا أتفضلوا من هنا كلكم.

كاك كاك كاك كاك كاك.

خروب: أنا حطير بالجبنة وأروح بعيد وآكلها على النخل بين الفروع والجريد... حآكل وأملى كرشى المعتبر لا من شاف ولا من نظر.

طار الغراب خروب بعيد بعيد يأكل حتة الجبنة على النخلة بين الفروع والجريد، لكن فى مجموعة من التعالب الصغيرة بتلعب وتغنى تحت النخلة اللى وقف عليها الغراب تعالى نشوف بتغنى تقول أيه؟.

أولاد علوب: بتغنى وتقول:

أحنا التعالب ياولا أحنا التعالب

فكر ومقالب ياولا أحنا التعالب

بين الجناين يا ولا بين الجناين

نجرى ونلعب بين الجـــــناين.

أولاد علوب: احنا سامعين حس أبونا التعلب علوب أهلا اهلا بابا جه بابا جه.

علوب: هس هس...وطوا حسكم شوية... ربنا بعتلنا النهاردة هدية.

أولاد علوب:أه هيه هيه هيه.

علوب: الغراب خروب معاه قرص جبنة تمام وعاوزين نخده من غير كلام.

أولاد علوب: أهوه أهوه...قرب علينا وقف على النخلة اللى فوقنا.

علوب: تعالوا بقى نشتغل عليه ونشغل عليه مكرنا ونستعمل دهانا ومكرنا... ودلوقتى ســـمع هس.... ولا كلمة ولا حس أحب يا تعالب أسألكم سؤال.

أولاد علوب: حنجاوب عليه فى الحال ...أيه هو السؤال؟.

علوب: أسمعوا السؤال.. أيه هو الطائر المحبوب اللى صوته أحلى صوت فى الطيور؟.

أولاد علوب: طبعا هو العصفور.

علوب: لا.. لا العصفور ولا الزرزور.

أولاد علوب: يبقى ضرورى اليمام .

علوب: يمام أيه! وحمام! أنتو مش عارفين تفكروا ولا أيه.

أولاد علوب: يكنش قصدك الكروان.

علوب: كروان أيه يا غلبان، أنا سمعت من جدى وجدتى ومن عمى وعمتـــى إن العـــصفور والبلبل والكروان صوتهم ميجيش أبدا زى صوت الغراب، الله لو يكون لكم حـــظ وتـــسمعوه حترقصوا من جمال الطرب لأن صوته عجب فى عجب.

أولاد علوب: يا سلام..... يا سلام.

علوب: خروب ده غراب فنان صوته أحلى من القانون والكمـــان، الله لـــو تـــسعدكم الأيـــام وتسمعوا منه الفن والأنغام.

خروب: كاك....كاك.. أنا هنا... انا هنا.

علوب: الله مين! الغراب خروب ، سعدكم يا تعالب فى الـــسما مكتـــوب، حنـــسمع خـــروب ...حنسمع خروب...أفرحوا هللوا...أرقصوا....طبلوا.

أولاد علوب: هههههههه......خروب.

خروب: كاك كاك كاك...أنا حغنى وأبسطكم وحقولكم كل اللى يطربكم.

علوب: الله... مال حسك متحاش كده ليه؟... أنت عندك شوية برد ولا أيه؟

خروب: لا... دا قرص الجبنة مسكته بمنقارى ولسه ما أكلتهوش.

علوب: يا شيخ.... أفتح منقارك كده وسمعنا أعمل معروف،مش قادرين أبدا نستنى،قول يا ليل قول يا عين، إن شاالله حتى تقول كاك كاك كاك كاك حنسمع ونقول تبارك الخلاق.

أولاد علوب: سمع..... هس.

خروب: بيغنى ويقول:

أنا الغراب النوحى أخطف وأروح على سطوحى.

أنا الغراب الشلبى يا محلى منقارى وشنبى

وطرت فوق بيت شلبية.. لقيت عليه جبنة طرية

عديتهم لقيتهم يجى ستة.. خطفتلى أكبر حتة

حآكل وأشبع يا حالولى.. وأغنى وأقول يالالالى.

كاك كاك كاك كاك كاك كاك

علوب: يا سلام.... يا سلام..الله عليك يا خروب.

خروب: الله... يا أمير التعالب،أنت مبتردش على ليه؟ هو صوتى مش عجبك ولا أيه؟!.

علوب: من فضلك مش تدوش دماغى، سبنى آكل وأملى بطنى ولا قصدك تعطلنى.

خروب: نعم....! قرص الجبنة دا بتاعى، وقع منى غصب عنى.

علوب: ما خلاص... أنا وأولادى أخدناه وقسمناه وآكلناه.

خروب: وده برده كلام يا تعلب ياأمير،أدونى ولوحته قد البندقة.

أولاد علوب: ولا حتى قد الفسدقة.

خروب: إن قلت قد الفولة.

أولاد علوب: برده مش معقولة.

خروب: طب هاتوهالى قد السمسة.

أولاد علوب: ولا حتى قد النمنمة.

علوب: أتفضل من هنا، يالا طير وروح....أتفضل.

خروب:صحيح أنا غلطان عشان غنيت لكم كمان، حرمت أغنى وأطربكم وأعلى صوتى وأسمعكم.

علوب: تغنى لمين وتطرب مين! دا انت غراب صوتك كئيب لا يصر عدو ولا يبسط حبيب.

يالا يا تعالب نغنى كلنا ونقول مع بعضنا.... دقى يا مزيكا

أحنا التعالب يا ولا أحنا التعالب

مكر ومقالب يا ولا أحنا التعالب.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى الأطفال جميعا إن الغراب خروب غلطان لأنه كان أنانى وطماع ولم يتشارك مع أخوته وأصحابه قطعة الجبن وذهب بعيدا ليأكلها بمفرده لكنه نال عقابه وخطفها منه التعلب المكار بدهاءه وذكاه ولم يتهنى بها وهذا جزاء الأنانى والطماع.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل (ع) والطفل(م)**، حيث تمت فى هذه الجلسة تحقيق قدر كبير من الإستبصار بالموقف والتنفيس الإنفعالى وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى المنزل، أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة والعشرون:"قصة الفأر الطماع"تهذيب سلوك الأطفال والبعد عن السلوكيات غير المرغوب فيها كالطمع.

أهداف الجلسة:

- تهذيب سلوك الأطفال والبعد عن السلوكيات الغير مرغوب فيها كالطمع.
- أكساب الطفل القيم الاخلاقية.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز ــ عكس الدور.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وقامت الباحثة بمساعدة الأطفال بإعداد المكان ليتناسب مع أحداث الموقف التمثيلى، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول "قصة الفار الطماع" وهى كانت الفئران تحب الفطير كثيرا فإن رأوا فطيرة يتجمعوا حولها ولا يتركوها حتى ينتهوا منها ، وكل الفيران تأكل وتشبع وتحمد الله إلا الفار الطماع يأكل ويشبع ويرجع تانى ليأكل، يأخذ فطيرة من هنا ، جبنة من هنا، ولحمة من هناك لأنه طماع يريد كل شئ له لنفسه، فى يوم من ذات الأيام سلطان الفئران أرسل المنادى ليعلم جميع الفئران بأن السلطان يدعوهم لحضور وليمة فى قصره وهناك الفطير كتير، فرح الفئران كثيرا وذهبوا إلى القصر فى الميعاد المحدد، تجمع الفئران حول الوليمة وجميعهم آكل وشبع وحمد الله إلا الفار الطماع أخذ يأكل ويأكل حتى أكل بمفرده خمس فطائر وكان يضحك ويقول الفطير كثير ، ثم جاء سلطان الفئران يسأل كل واحد منهم عن

عدد الفطائر التى أكلها ، كل الفئران ترد وتقول نص فطيرة وشبعنا ، وبعضهم يقول فطيـــرة والحمدلله شبعنا، لكن الفار الطما أبو ديل قصير يقف ويعد ويقول: أنا أكلت خمس فطائروبعد ذلك خلص كل الفطير، سلطان الفئران يقول: كل واحد منكم يصنع قفاطين على عدد ما أكله من فطير، الذى آكل نصف فطيرة من الضرورى قبل ما يطلع النهار يصنع نصف قفطـــان، والذى آكل فطيرة يصنع قبل ما يطلع النهار قفطان، لذلك فإن الفار الطماع من الضرورى قبل ما يطلع النهار يصنع بمفرده خمس قفاطين، الفار الطماع يفكر ويقول لنفسه أنا لا أستطيع أن أصنع كل هذه القفاطين قبل ما يطلع النهار وأكيد السلطان حيقطع ديلى، يصرخ الفار الطماع ويرجع يفكر تانى ويقول السلطان أكيد حيخلع أسنانى ويصرخ الفار الطماع من الخـــوف، لا أكيد السلطان سيقوم بحبسى ويمنعنى من الأكل والشراب والفأر يرتجف من الخوف، النهـــار قرب يطلع وكل الفئران أنتهت من عملها إلا الفار الطماع ، والفار خائف وندمان يقول لنفسه: أنا لن أكون طماع بعد اليوم وسآكل حتى أشبع فقط ولا أخطف من أحد شئ لا يخصنى وأخذ يبكى ويبكى ويحلف أنه أبدا لن يكون طماع ، الفئران أشفقت عليه وقامت بمـــساعدته حتـــى أنتهى من صنع القفاطين الخمس عند طلوع النهار وخرج الفار الطماع من قصر الـــسلطان ويقول لنفسه أبدا أبدا لن أكون طماع.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى طلبت الباحثة من الأطفال أختيار أدوارهم وكانـــت كالتالى:

الطفل(ى): سألعب دور الفار الطماع.

الطفل(ع): سألعب دور سلطان الفئران.

الطفل(س): سألعب دور منادى السلطان.

(المجموعة): فى دور بقية الفئران.

ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

المجموعة: يتجمع الفئران حول الفطيرة ليأكلوا ويشبعوا وكل واحد منهم يحمد ربه على مـــا أعطاه.

الفار الطماع: يأكل ويشبع ثم يأكل مرة اخرى ولا يشبع أبدا لأنه طماع، يأخذ فطيرة من هنا، حتة جبنة من هنا، ولحمة من هناك، دائما يخطف من الآخرين ما ليس له.

منادى السلطان: يافيران... يا فيران.. سيدنا السلطان عملكم غديوه، والفطير كتير واللى عاوز يجى ياكل.

المجموعة: الفئران سعيدة وفرحانة لكن الفار الطماع أكثر فرحا وسعادة من الجميع،وذهـــب الجميع إلى قصر السلطان لحضور الوليمة.

السلطان: الفطير كتير، أتغدوا وأتعشوا بس بشرط والشرط حقوله فى الآخر .

المجموعة: الفطير كتير، تاكل الفيران وتشبع، وتلف ديلها وتقول الحمد لله شبعت، بس الفار الطماع أبو ديل قصير ما يشبعش ويفضل ياكل وياكل .

الفار الطماع: يضحك ويقول آكل واحدة ليه ماهو الفطير كتير كتير،ليه ما كلش خمسة.

السلطان: يسأل الفيران ويقولهم: كل فار منكم آكل كام فطيرة.

المجموعة: كل الفيران تقول نص فطيرة وشبعنا، وشوية تقول فطيرة وشبعنا.

الفار الطماع: يقف ويعد ويقول أنا اكلت خمس فطيرات وبعدها خلص كل الفطير.

السلطان: يلف ديله ويتمشى ويبص كام بصة ويجيب لسانه هنا ويودى لسانه هناك ويقــول: خلتكم تآكلوا بس بشرط والشرط أهوه حقولهولكم واللى مش حينفذه يا ويله من السلطان، على أد ما اكلتوا فطير على أد ما تعملوا قفاطين،اللى أكل نص فطيرة لازم وضرورى قبل النهار ما يطلع وقبل الشمس ما تبان يعمل على اد ما اكل نص قفطان، واللى اكل فطيرة يعمل على أد ما أكل قبل الشمس ما تبان قفطان.

الفار الطماع: يقول لنفسه يعنى أنا لازم أعمل قبل النهار ما يبان خمس قفاطين لأنى أكلــت خمس فطيرات ونص الليل عدى ولسه ما عملتش نص قفطان، يا خبر حيعمل فيا أيه السلطان يفكر ويقول اكيد حيقطع ديلى يصرخ ويخاف، ويرجع تانى يفكر حيقرطم ســنانى يــصرخ ويخاف، حيحبسنى ولا يخلينى آكل ولا أشرب، الفار خايف وندمان يقول: ياريتنى أكلت على أد ما أشبع وبس نص فطيرة أو فطيرة أنما أكل خمس فطيرات ، طب أعمــل أزاى خمــس قفاطين دلوقتى.

المجموعة: الفيران كلها عملت قفاطينها ونامت.

الفار الطماع: يصرخ ويحلف أبدا مكنش طماع أبدا ولا حآكل إلا على أد ما أشبع ولا آخد إلا على أد ما أعوز ولا أخطف حاجة من حد ولا ولا ولا....... ألخ.

المجموعة: يصعب على الفيران حال الفار الطماع الصبح قرب يبان ، يــا تــرى الــسلطان حيعمل فيك أيه يا فار يا طماع!.

الفار الطماع: يصرخ ندمان ويحلف مية حلفان أنه أبدا مش حيكون طماع.

المجموعة: يصعب على الفيران كلهم كلهم يتلموا ويمدوا أيديهم ورجلــيهم ويعملــوا معــاه القفاطين.

الفار الطماع: طلع من القصر يخبط بأسنانه ويقول أبدا أبدا ولا عمرى أبدا ما حكون طماع.

وأنتهى الموقف التمثيلى عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى جميع الأطفال إن الفار الطماع غلطان لأنه طماع لا يكتفى بما لديه يريد كل شــئ لنفسه وأكدت الباحثة على كلام الأطفال وحثتهم على البعد عن الطمع والرضا بما لديهم.

ثم قامت الباحثة بإعادة تمثيل الموقف ولكن من خلال عكس الأدوار بين الطفل(ى) والطفل(ع)

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور أدركوا أهمية الرضـــا بما لديهم وضرورة البعد عن الطمع والأنانية فى تصرفاتهم مع المحيطين بهـــم مـــن أفـــراد أسرتهم ومع الآخرين وكذلك إدراكهم لعواقب الطمع وما قد يسببه لهم من مشاكل.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى البيت او يقوم الطفـــل بسرد القصة على مسامع أخوته وأصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة و العشرون : "قصة الدجاجة النشيطة ". اكتساب مفهوم النـــشاط و حـــب العمل و عدم التكاسل.

هدف الجلسة:

- إكساب أفراد المجموعة التجريبية مفهوم النشاط وحب العمل وعدم التكاسل وإدعـــاء المرض.
- تقديم المساعدة لمن يحتاجها من أفراد أسرته.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز ــ عكس الدور.

الفنيات المستخدمة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت الباحثـــة معها بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعـــة البلاســـتيكية لشخصيات القصة "دجاجة ــ عصفورة ــ ديك ــ بطة ــ أرنب ــ أوزة"، ثم بدأت فى شرح الموقف التمثيل وهو يدور حول قصة "الدجاجة النشيطة" وهى فى أحد الأيـــام رأت دجاجـــة نشيطة حبة قمح فأحتفظت بها وقررت زراعتها وذهبت إلى أصدقائها(العصفورة ــ الديك ــ البطة ــ الأرنب ــ الأوزة) وعرضت عليهم الفكرة وطلبت منهم مساعدتها إلا أن الأصـــدقاء تهربوا منه وتظاهروا بالمرض فقامت الدجاجة بمفردها بعملية الزراعة وعندما جـــاء وقـــت الحصاد طلبت العون من أصدقائها ولكنهم تكاسلوا ورفضوا مساعدتها وتظـــاهروا بـــالمرض وفضلوا النوم ، وبعد أن حصدت القمح طلبت من الأصدقاء مساعدتها فى عملية الغربلة ثـــم المطحنة ولكنهم رفضوا أيضا وتظاهروا بالمرض فذهبت الدجاجة إلـــى المطحنـــة بمفردهـــا وطحنت القمح وتحملت مشاق العمل، وبعد ان أصبح القمح دقيقا قررت الدجاجة أن تقوم بعمل خبز لذيذ وذهبت للأصدقاء ليساعدوها ولكن كعادتهم دائما أدعوا المرض ورفضوا أيضا هذه

المرة، وبدأت الدجاجة فى عمليات النخل والتكبيل والعجن والتقطيع وتشكيل الخبز بمفردهــا، وبينما الأصدقاء يجلسون وينامون متظاهرين بالمرض والكسل شموا رائحة ذكية تنبعث مــن بيت الدجاجة، فأسرعوا إلى المنزل ليشاركوها تنــاول الخبــز إلا أن الدجاجــة رفــضت أن يشاركوها فى تناول الطعام فمن لا يتعب ولا يشارك ويتظاهر بالمرض فى البداية لا يستحق أن يأكل دون مشقة.

وبعد الأنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادر الأطفال بتوزيع الأدوار فيما بينهم كالتالى:

الطفل(و): سألعب دور الدجاجة النشيطة.

الطفل(أ)، الطفل(ى)، الطفل(م)، الطفل(د)، الطفل(ج): فى دور أصدقائها(العصفورة ــ الــديك ــ البطة ــ الأرنب ــ الأوزة).

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجــسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(و)الدجاجة: رأت حبة قمح فأحتفظت بها وقررت زراعتها، ذهبت لأصدقائها عرضــت عليهم الفكرة وقالت لهم: ممكن تساعدونى؟.

الأصدقاء: تظاهروا بالمرض وتهربوا منها..أحنا مرضانين ومش حنقدر نساعدك..

الطفل(و)الدجاجة: قامت بمفردها بعملية الزراعة وعندما جاء وقــت الحــصاد طلبــت مــن أصدقائها العون.

الأصدقاء: أحنا مش حنقدر نساعدك ...أحنا مرضانين أوى ولازم ننام.

الطفل(و) الدجاجة: بعد أن حصدت بمفردها طلبت من أصدقائها العون...ممكن تساعدونى فى غربلة القمح وطحنه أنا لوحدى وعاوزاكم تساعدونى.

الأصدقاء: لكنهم رفضوا أيضا وتظاهروا بالمرض.

الطفل(و) الدجاجة: ذهبت إلى المطحنه بمفردها وطحنت القمح وتحملت مشاق العمل،وبعد أن أصبح القمح دقيقا قالت الدجاجة: خلاص القمح بقى جاهز عشان أعمل به خبز لذيذ،أنا حروح لأصدقائى يمكن يساعدونى المرة دى.

الأصدقاء: رفضوا كعادتهم وأدعوا المرض.

الطفل(و) الدجاجة: بدأت عملية النخل والتكبيل والعجن والتقطيع وتشكيل الخبز بمفردها.

الأصدقاء: بينما هم يجلسون وينامون متظاهرين بالمرض شموا رائحة ذكية تنبعث من بيــت الدجاجة...الله...أيه الريحة الجميلة دى شامين يا جماعة....دى جاية من ناحية بيت الفرخــة ...دا أكيد الخبز أستوى تعالوا نروح عشان ناكل معاها،وذهبوا جميعا إلى بيت الدجاجة.

الطفل(و) الدجاجة: رفضت أن يتناولوا معها الطعام وقالت لهم:اللى متعبش ومرديش يساعدنى وتظاهر بالمرض فى البداية يبقى مش من حقه ياكل على الجاهز من غير تعب...أنا بس اللى ليا الحق فى الخبز ده لأنى أنا اللى تعبت لوحدى وكلكم رفضتوا تساعدونى.

وأنتهى الموقف التمثيلى عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:حيث أكـد **الطفـل(م) والطفل(د)** أن أصدقاء الدجاجة يستحقوا ما حدث لهم لأنهم تظاهروا بالمرض وتكاسلوا فى كل مرة كانت الدجاجة تطلب منهم المساعدة فمن لايتعب ولا يشارك لا يحـصل علـى شـئ ، وأضافت الباحثة أننا جميعا يجب ان نقدم المساعدة لمن يحتاجها وكذلك يجب ألا نتكاسـل أو نتظاهر بالمرض هروبا من أداء أى عمل سواء كان يخصنا أو يخص آخـرين طلبـوا منـا المساعدة.

وتم أعادة الموقف بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التغيير فى سلوك التكاسـل والتظـاهر بالمرض هروبا من العمل وتحقيق أكبر قدر من التنفيس الإنفعالى والإستبصار.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بـين **الطفـل(و) والطفل(ج).**

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل القصة مع أخوته فى المنزل، أو يقوم الطفـل بـسرد القصة على مسامع أخوته أو اصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

رابعا: تنمية بعض مهارات المسئولية الشخصية:

الجلسة الأولى:"التعرف على النقود". تنمية المفاهيم الخاصة بالنقود والشراء.

أهداف الجلسة:

- تنمية المفاهيم الخاصة بالنقود والشراء والتى تعد من الحالات الهامة والضرورية فى حياة الفرد.
- يستطيع الطفل التعرف على قطعة الخمسة قـروش، العـشرة قـروش، والخمـسة وعشرون قرشا ــ الجنية، وأن يذكر لفظيا الخمسة قروش، العشرة قروش.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: نقود معدنية وورقية من فئات الخمسة قـروش ــ العـشرة قـروش ــ الخمسة وعشرون قرشا ــ الجنية.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بعرض مجموعة من النقود الورقية والمعدنية فئة الخمس قروش ، العشر قروش ، الخمسة والعشرون قرشا ، الجنيه على الأطفال وتساعد الأطفال فى التعرف عليها من خلال الملمس ــ اللون والحجم ــ والنوع (ورقية أو معدنية)، تضع الباحثة أمام الطفل قطعتين من فئة الخمس قروش وواحدة من فئة العشرة قروش ، تقوم الباحثة بسؤال الأطفال عن العملتان المتشابهتان فى الشكل أو الحجم وتخبرهم أنهما متساويتان فى القيمة، تقوم الباحثة بوضع خمس عملات مختلفة كل إثنان متشابهان ثم تسأل الطفل مرة أخرى....وهكذا، يستطيع الطفل التعرف بالإشارة إلى العملات المتشابهة، ثم تقوم الباحثة بمساعدة الطفل بعد التعرف على شكل العملة المختلفة أن يذكرها لفظيا مثل خمسة صاغ، عشرة صاغ، ربع جنية....هكذا، تقوم الباحثة بإثابة الأطفال الذين أستطاعوا النجاح فى أداء المهارة وذلك لتحفيز الآخرين، حيث ينجح الطفل إذا قام بأداء المهارة المطلوبة دون مساعدة، فإذا كانت الإجابة صحيحة يتم الأنتقال إلى تدريب المرحلة التالية، أما إذا كانت الإجابة خطأ فيعاد تدريب الطفل مرة أخرى.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل، والتأكد من إجادته فى المرة التالية قبل بداية الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية:"الذهاب إلى السوبر ماركت".التعرف على مفهوم البيع والشراء.</u>

أهداف الجلسة:

- تنمية القدرة على التعرف على الفئات المختلفة من النقود أثناء وجودها على السلع.
- التعرف على مفهوم البيع والشراء.
- تنمية القدرة على إستخدام النقود بفئاتها المختلفة فى حدود بسيطة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مناضد وصناديق فارغة.

فاكهة وخضراوات صناعية وعبوات فارغة من العصير والمشروبات الغازية.

بطاقات لاصقة صغيرة توضع عليها الأسعار الخاصة بالسلع.

شنط لوضع ما تم شراءه.

ماكينة كاشير لعبة صغيرة للمحاسبة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة، ثم بدأت فى أعداد المكان بمساعدة الأطفال ورص المناضد والصناديق ووضع الفاكهة والخضراوات فيها وكذلك عبوات العصير والمشروبات الغازية، وتكتب الأسعار على كل مجموعة من سلع متشابهة على لافتة صغيرة لتجعل المكان يبدو كسوبر ماركت صغير، ثم تقوم الباحثة بتوجية الطفل لشراء أى سلعة يرغب فيها من خلال الحوار معه ثم مساعدته جسمانيا على أداء هذه الخطوة، تساعد الباحثة الطفل على إدارة الحوار إذا بدأ الطفل فى الإستماع فقط، يتعرف الطفل على سعر السلعة، تساعد الباحثة الطفل على الذهاب إلى الكاشير لدفع النقود، ثم يقوم بإستلام السلعة ، على الباحثة عدم الإنتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان المرحلة السابقة تماما، حيث تطلب الباحثة من الطفل القيام بالخطوات السابقة بدون مساعدة ويعد الطفل ناجح إذا قام بالخطوات السابقة بمفرده أو بتوجيه بسيط من قبل الباحثة.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل، والتأكد من إجادته فى المرة التالية قبل بداية الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثالثة:"الرد على التليفون".معرفة أهمية التليفون وإستخداماته.</u>

أهداف الجلسة:

- معرفة أهمية التليفون وأستخداماته.
- قيام الطفل بالرد على التليفون بطريقة صحيحة ودرجة صوت مناسبة.
- وضع السماعة على الأذن بطريقة صحيحة وتقريب الفم من مكان التحدث فى السماعة بطريقة صحيحة.
- أن يجيب الطفل على التليفون ويستمر فى محادثة قصيرة.

مكان الجلسة:حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: عدد ٢ تليفون لعبة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة الرد على التليفون أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة، تقوم

الباحثة برن جرس التليفون وتمسك بالسماعة الأخرى أمام الطفل وتضعها على أذنيها بطريقة صحيحة وتقرب فمها من السماعة وتشرح ذلك للأطفال، ثم تبدأ الباحثة فى إجـــراء محادثـــة قصيرة أمام الاطفال مثل ألو... انا أسمى احمـــد...عـــاوز مـــين...عـــاوز مامـــا!...ثانيـــة واحدة...وتقوم بالتكرار أكثر من مرة وتطلب من كل طفل على حـــدا أن يمـــسك بالـــسماعة الأخرى ويدير معها حوار قصير، بعد الإنتهاء من هذه المرحلة تقوم الباحثة بإخبار الأطفـــال عن أهمية أستخدام التليفون وعن الأوقات التى يجب أن تستخدمه فيها وذلك للتهيئة للمرحلـــة التالية وهى مرحلة طلب الأرقام والإستعانة بالآخرين فى الحالات الطارئة، ثم تطلب الباحثـــة من أحد الأطفال أن يقوم بإعادة ما تم التدريب عليه، ويتم تحقيق الهدف إذا أستطاع الطفل أن يقوم بأداء المهارة دون مساعدة من الباحثة سواء لفظية أو حركية.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل والتأكد من إجادته فى المـــرة التالية عند بداية الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الرابعة:"معرفة أستخدام التليفون".ومساعدته على تذكر رقم تليفونه وعنوانه.</u>

أهداف الجلسة:

- إتاحة الفرصة للطفل بإستخدام التليفون بطريقة صحيحة والرد على المكالمات بكلمات بسيطة وواضحة.
- مساعدة الطفل على حفظ وتذكر رقم تليفونه وعنوانه.
- أستثارة قدرات الطفل الدافعية وتذكر تليفونه وعنوانه.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة:٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: عدد ٢ تليفون لعبة يعملان بالبطارية ولهما رنين جرس، يـــصل بينهمـــا سلك يمكن أن يتحدث من خلاله شخصين على مسافة طويلة تفصل بينهما.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثة برن جرس التليفون ثم تقوم بالرد من التليفون الآخر وتقول"ألو"... أنا (س) وانتى مين وتعرف أسم المتكلم ورقم تليفونه، ثم تقول مع السلامة وتعيد السماعة إلى مكانها وبـــذلك تكون هى النموذج الذى يجب على الأطفال تقليده.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما قامت به والتدريب عليه فى المنزل، والتأكيد من أجادته فى بداية الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة:"طلب أرقام التليفون".

أهداف الجلسة:

- إكساب الطفل القدرة على طلب أرقام التليفون من بطاقات أمامه.
- أن يستطيع طلب أرقام تليفون محددة مثل أصدقاء ــ أقاربه ــ تليفون المنزل.
- السؤال عن الاقارب.
- الأتصال بأسرته فى حالة الطوارئ.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: عدد ١ تليفون لعبة بزراير.

محتوى الجلسة:

قامت الباحثة بكتابة رقم عشوائى على بطاقة أمام الطفل، ثم تساعد الطفل على الإشارة إلى الرقم الأول فى البطاقة وتسميته، ثم تحديد الرقم الأول على أزرار التليفون، ثم يطلبه، تقوم الباحثة بالأنتقال إلى الرقم الثانى وتعيد ما قامت به فى الرقم الأول ...وهكذا، ثم يأخذ الطفل البطاقة ويقوم بإعادة طلب السبعة أرقام بمفرده، تقوم الباحثة بعد ذلك بكتابة رقم عشوائى آخر وتعطيه للأطفال، يقوم الطفل بإعادة التجربة مرة أخرى وهكذا مع كل طفل ، تطلب الباحثة من كل طفل فى المجموعة أن يذكر رقم التليفون كاملا ويقوم بتحديده على التليفون وطلبه، دون مساعدة مستعينا بالبطاقة التى أمامه، إذا أستطاع الطفل القيام بإداء المهمة دون مساعدة وأكتفت الباحثة بالتوجية فقط يكون الهدف قد تحقق.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل، والتأكد من إجادته فى بداية الجلسة القادمة.

خامسا: الكفاءة الأسرية:

الجلسة الأولى: "تعليم الأطفال كيفية المشاركة مع الآخرين والتعاون معهم".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية المشاركة مع الآخرين والتعاون معهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى .

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: كراسى ــ فوط ــ أدوات تنظيف ــ سلة مهملات ــ بالونات للتزيين.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبـدأت الجلـسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بتقديم نموذج عملي لمهارة التعاون أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع أثارة وجـذب أنتباههم.

تقوم الباحثة بجمع النفايات من الحجرة ووضعها فى سلة المهمـلات ، ثـم تحـضر أدوات التنظيف لتلميع الكراسى الموجودة بالحجرة ، بعد الأنتهاء تقوم بوضع أدوات التنظيـف فـى مكانها المخصص لها ، ثم تحضر البالونات لتعليق الزينة فى الحجرة، وتكرر هذه المهارة مع الأطفال بإمساك كل طفل سلة مهملات يقوم بجمع بعض النفايات الموجـودة بـالحجرة ثـم إحضار أدوات النظافة لتلميع الكراسى وتنظيفه ، وبعد الإنتهاء يتم إعادة الأدوات إلى مكانهـا الأصلى ، ثم تطلب من كل طفل إحضار البالونات للمشاركة فى تزيين الحجـرة وتجميلهـا. وحرصت الباحثة على إستخدام أسلوب التدعيم والتعزيز مع الأطفال عند الوصول للهدف. انتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية: "تعلم الأطفال تحمل مسئولية العمل المكلفين به".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم افراد المجموعة التجريبية تحمل مسئولية العمل المكلفين به.
- تدعيم الثقة بأنفسهم

مكان الجلسة: الفصل الدراسى.

زمن الجلسة : ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بطاقات مرسوم عليها الأعمال المكلف بها الأطفال.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبـدأت الباحثـة الجلسة بالترحيب بالأطفال ، ثم قامت بتقديم نموذج عملي لمهارة تحمل المسئولية أمام الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة مع إثارة إنتباههم أثناء العمل، تمسك الباحثة بطاقة بها صورة لها مرسوم عليها عمل تقوم به وهو مسح السبورة على مدار اليوم ، وتقول للأطفال كل طفل مكلف بعمل ووزعت الباحثة البطاقات على الأطفال وهى عبارة عن بطاقات مدون عليها أسم كل طفل ومرسوم عليها العمل الذى سيقوم به ، **الطفل (س)** يقوم بترتيب الكراسى ، **الطفل (أ)** يقوم بجمع النفايات ، **الطفل (ب)** مكلف بجلوس جميع أصدقائه فى أماكنهم ، وتتابع الباحثـة مدى ألتزام كل طفل بالمهمة المكلف بها على مدار اليوم ، وأستخدام أسلوب التعزيز والتدعيم

للأطفال الملتزمين بأداء أدوارهم المكلفين بها،ومراجعة أداء كل طفل وكذلك فى المنزل مع أمه يكلف بعمل عليه القيام به.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة: "عدم أحساس الأطفال بالوحدة وأستطاعتهم التحدث مع الآخرين والتفاعل معهم".

هدف الجلسة:

- عدم أحساس الأطفال بالوحدة وإستطاعتهم التحدث مع الآخرين والتفاعل معهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: منضدة ــ لعب ــ كورات متنوعة.

محتوى الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، قدمت الباحثة نموذج عملي لمهارة التفاعل الأجتماعى مع الأطفال المراد تدريبهم على هذه المهارة ، مع إثارة إنتباههم إليها أثناء العمل ، تجلس الباحثة مع الأطفال حول المنضدة ، ثم تقوم بوضع الألعاب على المنضدة، تمد الباحثة يدها لأخذ لعبة من اللعب وتقوم بتشغيلها أمام الأطفال وهى تتحدث أليهم وتلاعبهم وتقول لهم خذوا هذه الألعاب، وتقوم بإعطاء كل طفل لعبة ويمد الأطفال أيديهم لأخذ اللعب، وبعد ذلك تطلب الباحثة من الأطفال أن يعطوها اللعب مرة أخرى. ثم تعمل الباحثة دائرة من الأطفال وتعطى الكرة مرة لكل طفل ويقوم بإعطائها مرة أخرى إلى الباحثة ، ثم يقوم كل طفل بتبادل اللعبة مع الطفل الآخر وتكرر هذه المهارة مع الأطفال،وحرصت الباحثة على أستخدام أسلوب التعزيز مع الأطفال لحثهم على الأستمرار.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة:"المشاركة فى المناسبات السعيدة مع أسرته".

هدف الجلسة:

- تنمية مفهوم المشاركة مع أفراد أسرته فى المناسبات السعيدة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: منضدة ــ كراسى ــ تورتة وجاتوه ــ أطباق وشوك ومناديل.

محتوى الجلسة:

تقدم الباحثة نموذجا عمليا لمهارة المشاركة بالمناسبات السعيدة أمام الأطفال المراد تــدريبهم على هذه المهارة ، تبدأ الباحثة بتجهيز المكان ووضع الزينة والحلوى والجــاتوه والتورتـــه ، ووضع أطباق وشوك ومناديل ، ويتم أختيار أطفال يوافق تاريخ ميلادهم مع تاريخ اليـــوم إذا أمكن ، وتوضح الباحثة لعبة عيد الميلاد،أستخدام صور لعيد الميلاد وتقول للأطفال أيه ده يا أطفال ، تتبادل مع الأطفال الكلمات التى تقال فى هذه المناسبة كل سنة وأنت طيب عقبال ميت سنة ، تقوم الباحثة بإشعال الشموع والغناء ، كل سنة وأنتم طيبين وتنتهى بإطفـــاء الــشموع وتوزيع التورتة ، وتستخدم الباحثة التدعيم مع الأطفال إذا نجحوا.

وبعد الإنتهاء تقوم الباحثة بالمناقشة مع الأطفال، تسأل كل طفل عن تاريخ ميلاده وهل هو أت أم إنه مر ومنذ متى يوم / شهر / أسابيع / وتحاول تدريب الأطفال الذين لم يــدركوا تـــاريخ ميلادهم حفظ هذا التاريخ وفائدته لتدعيم إدراك الطفل لذاته وعمره الزمنى.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الخامسة:"موآساة الآخرين فى المواقف المختلفة من حزن وسعادة وضيق وفرح".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعرف الأطفال على مشاعر الآخرين فى المواقف المختلفة من حزن ، وسعادة ، وضيق ، وفرح.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- صور طفل حزين يبكى.
- صورة طفل غاضب
- صورة طفل يضحك وسعيد.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثة بعرض الثلاث صور أمام الأطفال وتسألهم عن ما في الصورة وتقــوم بــشرح الحالة المزاجية للطفل الذى داخل الصورة وتوضح للأطفال أنه أحيانا الأنسان يكون مبــسوط وأوقات أخرى يكون حزين وتظهر الصورة التى تدل على كل حالة على حدا، ثم تسأل الباحثة الأطفال بدورهم كل طفل بدوره:

- هل تستطيع التعبير بوجهك عن الحزن؟.
- هل تستطيع التعبير بوجهك عن الفرح؟

- متى تكون مسرور؟
- ومتى تكون حزينا؟
- كيف تسعد والدتك؟
- كيف تسعد أخيك
- ؟كيف تسعد أختك؟

بعد أن يرد كل طفل بما يراه مناسبا تقوم الباحثة بمناقشته فيه وإخباره بالتصرف الصحيح، وفى حالة إجابة بعض الأطفال بردود مناسبة تقوم الباحثة بتشجيعهم وإخبار باقى الزملاء وإعطائهم الحلوى كنوع من المديح والثناء.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل والتأكد من إجادته فى المرة التالية.أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة السادسة: "فهم المواقف المحيطة بهم".</u>

هدف الجلسة:

- أن يستطيع أفراد المجموعة التجريبية فهم المواقف المحيطة بهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: صور حيوانات ــ سيارات ملونة ــ أطفال يلعبون بالكرة.

محتوى الجلسة:

اجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وألتف حولها الأطفال متلهفين لبدء الجلسة، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت بتوزيع الصور على الأطفال بعد أن قامت بالتعليق على كل من صور الحيوانات والسيارات والمواقف ، تطلب الباحثة من الأطفال إستخراج صورة السيارة الحمراء من بين صور السيارات وهكذا مع بقية الصور وعندما يفهم الأطفال اللعبة تعطى كل طفل مجموعة أخرى من الصور تتضمن مواقف وأفعال وتطلب من الطفل أستخراج الصور التى ينطبق عليها القول مثال:

– أعطنى صورة الأطفال الذين يلعبون الكرة.

– أعطنى صورة الأطفال الذين يضحكون.

وتستخدم الباحثة أسلوب التدعيم والتعزيز مع كل طفل ينجح فى الوصول للهدف بأن تقدم له الحلوى والهدايا.

أنتهت الجلسة بتحديد مكان وموعد الجلسة القادمة.

البند الثانى: تنمية صورة الذات المدرسية.

أولا الكفاءة المدرسية:

<u>الجلسة الأولى:"قصة القطة التى قالت لا".التعرف على أهمية التعليم وضرورة الذهاب إلـــى المدرسة.</u>

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أهمية التعليم حيث أن العلم هو نور العقول والقلوب.
- التأكيد على ضرورة الذهاب إلى المدرسة وعدم التكاسل.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال وراجعت معهم الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة ، وقامت الباحثة بمساعدة الأطفال بتجهيز الحجرة لتتناسب مع أحداث القصة، ثم بدأت الباحثـــة فـــى شـــرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة" القطة التى قالت لا"وهى عن القطـــة الصغيرة نونو، التى كانت ترفض الذهاب إلى المدرسة كل يوم ، وإذا ذهبت بعد ألحاح أمهـــا أو تهديدها، تنام أثناء الدرس أو تشاغب فى الفصل ،وأبدا لا تؤدى واجباتها المدرسية وكـــان الجميع ينصحونها بفائدة التعليم ، لكنها كانت تقول لهم ، لا أريد أن أتعلم شيئا ، أنا أعرف كل شئ ، أعرف أنى قطة وأعدائى هم الكلاب اللذين يطاردونى ، والفئـــران اللـــذين أطـــاردهم وآكلهم ، ماذا عن ذلك؟! ، فقدت الأم صبرها وقالت : حسنا لن تذهبى إلى المدرسة بعد الآن، وكونى قطة جاهلة ، وستندمين طوال حياتك ، فرحت القطة ورقصت وهى تقـــول : وداعـــا للأستيقاظ مبكرا ، وداعا لبرودة الصباح ، وداعا للنظام وعصا المدرس ، أنا حرة هييييييـــه. وفى أحد الايام دعت القطط الصغيرة القطة نونو للذهاب إلى حفـــل الربيـــع المقـــام بحديقـــة الفراشات وسط الغابة، وقالوا لها : نحن سنذهب معا بعد خروجنا من المدرسة ، وستحضرين بمفردك من المنزل ، نزلت القطة إلى الشارع قبل الموعد بنصف ساعة ،وقالـــت: ســـأركب أتوبيس رقم ٣٠ ،وأنزل فى شارع الوردة الحمراء ، وأمشى فيه حتى نهايته فأجد الحديقة على اليسار ، هذا ما قالته القطط بالضبط، مرت الأتوبيسات أمام القطة لكنها لـــم تـــستطع قـــراءة الأرقام المكتوبة عليها، فقالت فى نفسها: إذا سألت أى حيوان فسيعرف أنى جاهلة ، على أنـــا

أفكر بسرعة، فكرت القطة وتذكرت رقم ٣، وقالت فى نفسها رقم ٣ يشبه رقم ٣٠ ، لابد أنه أقرب رقم إليه ،أنا أتذكر رقم ٣: ثلاث أسنان صغيرة لأعلى وواحدة طويلة، ركبت القطة الاتوبيس ٣ وهى فرحانة مرت على شوارع جميلة، فلم تعرف أسمائها رغم وجود لافتات ، فجلست صامتة حتى النهاية، فسألها السائق : لماذا لم تنزلى لقد أنتهى الطريق ؟ فقالت له: هل هذا هو شارع الوردة الحمراء الذى ينتهى عند حديقة الفراشات. فقال لها: لا إنه شارع العظام ، الذى ينتهى بحديقة الكلاب . خافت القطة وبكت ، فقال لها السائق : لا تخافى ياصغيرتى ، سأجعلك تركبين أتوبيس رقم ٣٠ بعد أن تعودى معى، وفعلا ركبت القطة أتوبيس ٣٠ ، ونزلت فى شارع الوردة الحمراء لكنها لم تعرف الإتجاه الصحيح الذى تمشى فيه لتصل بسرعة إلى الحديقة ، فسألت الحيوانات التى قابلتها فى الطريق ، حتى وصلت إلى الحديقة ، لكنها لم تجد إلا الحارس الذى قال لها : لقد أنتهت الحفلة من ساعة. عادت القطة المتعبة إلى المنزل ، أخذت حماما ساخنا ، وأتجهت إلى السرير وهى تقول لأمها ، أرجو أن توقظينى غدا مبكرا ، حتى لا أتاخر عن موعد المدرسة.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى ، قام الأطفال من تلقاء أنفسهم بتوزيع الأدوار عليهم، وكانت على النحو التالى:

الطفل (أ): سألعب دور القطة نونو. **الطفل(م):** سألعب دور الأم.

الطفل (ع): سألعب دور السائق. **الطفل (ش):** سألعب دور حارس الحديقة.

المجموعة: فى دور أصدقاء القطة نونو.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كالعادة فى أماكنهم للقيام بأدوارهم، ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(م) الأم: أصحى يا نونو يا حبيبتى عشان تروحى المدرسة.

الطفل(أ) نونو: لا يا ماما سبينى أنام ، مش عاوزة أروح المدرسة، أنا تعبانة والدنيا برد أوى.

الطفل(م) الأم: أصحى يالا..... لازم تروحى المدرسة عشان تتعلمى لأن التعليم مهم وضرورى جدا.

الطفل(أ) نونو: أنا مش عاوزة أتعلم حاجة، وبعدين حتعلم أيه؟! أنا عارفة كل حاجة... أعرف أنى قطة وأعدائى هم الكلاب أللى دايما يطاردونى، والفيران اللى بطاردهم عشان آكلهم، فى أيه تانى عاوزة أعرفه؟!!.

الطفل(م) الأم: فقدت صبرها وقالت"خلاص بلاش تروحى المدرسة بعد النهاردة، خليك قطة جاهلة ، وحتندمى طول حياتك".

الطفل(أ) نونو: فرحت القطة كثيرا ورقصت وهى تقول"خلاص مش حروح المدرسة تانى هيبيه هيبيه.... باى باى للصحيان بدرى... باى باى لبرد الصبح.... باى باى للنظام وعصاية المدرس.... انا حرة هيبيبيبيه هيبيبيبيه".

المجموعة (أصدقاء نونو):تعالى يا نونو معانا بكرة لحفلة الربيع أللى فى جنينة الفراشات وسط الغابة،أحنا حنروح بعد المدرسة ، وأنت تعالى لوحدك من البيت.

الطفل(أ) نونو: نزلت إلى الشارع قبل الموعد بنصف ساعة وقالت لنفسها"أنا حركب أتوبيس رقم ٣٠ وأنزل فى شارع الوردة الحمراء ، وأمشى فيه حتى نهايته،وحلاقى الجنينة على الشمال، دة اللى قالته ليا القطط أصحابى بالظبط. "مرت الأتوبيسات أمام القطة لكنها لم تستطيع قراءة الأرقام المكتوب عليها".

الطفل(أ) نونو: تقول لنفسها: إذا سألت أى حيوان، حيعرف أنى جاهلة ، لازم أفكر بسرعة....أيوه أنا أفتكرت، رقم ٣ يشبه رقم ٣٠ ، أكيد دا أقرب رقم ليه، أنا أفتكرت كويس رقم ٣، هو عبارة عن ثلاث أسنان صغيرة لفوق وواحدة طويلة.

الطفل(أ) نونو: ركبت الأتوبيس ٣ وهى فرحانة مرت على شوارع جميلة فلم تعرف أسمائها رغم وجود لافتات، فجلست صامتة حتى النهاية.

الطفل(ع) السائق: أنت مش نزلتى ليه، خلاص وصلنا لآخر الطريق.

الطفل(أ) نونو: هو ده مش شارع الوردة الحمرا اللى فيه جنينة الفراشات.

الطفل(ع) السائق: لأ ده شارع العضم اللى بينتهى بجنينة الكلاب.

الطفل(أ) نونو: خافت نونو وبكت.

الطفل(ع) السائق: متخافيش أنا حخليك تركبى الأتوبيس رقم ٣٠ وتوصلى لشارع الوردة الحمرا بعد ما ترجعى معايا.

الطفل(أ) نونو: ركبت الأتوبيس رقم ٣٠ ونزلت فى شارع الوردة الحمراء ، لكنها لم تعرف الأتجاه الصحيح لتصل بسرعة، فسألت الحيوانات حتى وصلت إلى الحديقة.

الطفل(ش) الحارس: الحفلة خلصت من ساعة ، أنت أتأخرتى كدة ليه؟!!.

الطفل(أ)نونو: عادت إلى المنزل متعبة، أخذت حماما ساخنا،وأتجهت إلى السرير وهى تقول لأمها "لازم تصحينى بكرة بدرى يا ماما،عشان مش أتاخر على المدرسة".

أنتهى الموقف عند هذا الحد وتمت مناقشة أحداث الجلسة على النحو التالى:

حيث أكد **الطفل (أ)** أن القطة نونوغلطانة لأنها كانت ترفض الذهاب إلى المدرسة،وكانت لا تريد أن تتعلم،وتتدعى بأنها تعرف كل شئ،كما أبدى **الطفل(ع)** أن القطة نونوعانت كثيرا بسبب جهلها حيث أنها لم تعرف رقم ٣٠ من رقم ٣ وكذلك لم تستطيع قراءة أسماء الشوارع ،فكانت ستصل إلى شارع العظم الذى ينتهى بحديقة الكلاب بدلا من شارع الوردة الحمراء

الذى ينتهى بحديقة الفراشات مما كان سيعرض حياتها للخطر. وزادت الباحثة علـــى كـــلام الأطفال لذلك أدركت القطة نونو أهمية المدرسة وأهمية التعليم وقررت الرجوع إلى المدرسة.

تم أعادة تمثيل الموقف بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التحكم فى السلوك غير المرغـــوب فيه بتبنى أساليب بديلة إيجابية.

ثم قامت الباحثة بإعادة التمثيل ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل (أ)، والطفل(م)**، وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى :

الطفل(م): فى دور القطة نونو. **الطفل(أ):** فى دور الأم.

الطفل(ع): فى دور السائق. **الطفل(ش):** فى دور حارس الحديقة.

المجموعة: فى دور أصدقاء نونو.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور أدركوا فائـــدة التعلـــيم حيث أنه نور للعقول والقلوب، والتأكيد على ضرورة الذهاب إلى المدرسة لتلقى العلـــم ممـــا حقق مزيدا من الإستبصار بحقيقة الموقف السيكودرامى كله.

طلبت الباحثة من الأطفال أن يشاركوا أخوتهم فى المنزل فى إعادة الموقف التمثيلى ، أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أوأصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: "قصة أين ذهبت الحقيبة".الحفاظ على أدواته المدرسية.

أهدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة الحفاظ على أدواتهم المدرسية من "كتـــب ــ أقلام ــ دفاتر".
- أن يكونوا أكثر حرصا وغير مهملين.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأدوات المدرسية.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرســـى ، وبـــدأ الباحثـــة بالترحيب بالأطفال ولقد أحضرت معها بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبـــارة عن مجموعة من الأدوات المدرسية من كتب وأقلام ودفاتر وشنطة مدرسية، ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة"أين ذهبت الحقيبة"وهى .

أمضى مازن عطلة صيفية ممتعة برفقة أبويه وأخويه مستمتعا بالسباحة والذهاب إلى الحدائق والبساتين، ولعب الكرة مع أصدقائه، فهو يحب الرياضة أكثر من أية هواية أخرى، أنتهت الأجازة الصيفية، عاد مازن وعائلته إلى بيتهم وبدأوا يستعدوا للعام الدراسى الجديد ، حيث أشترى والده له حقيبة جميلة ذات ألوان زاهية، وأشترى له أيضا ما يلزمه من أدوات مدرسية كتب ، دفاتر ، أقلام تلوين، قلم حبر ، قلم رصاص ، ممحاه ، مبراه ، ولم يعد ينقصه شيئا، فرحت الحقيبة بأصحابها الجدد....قالت لهم سنبقى أصدقاء طول العام ، ونمضى معا أياما جميلة إن شاء الله.. إن شاء الله اجاب قلم رصاص، ولم يكن يدرى عن مصيره المنتظر شيئا على الأطلاق...فلم يمضى اليوم الأول على أفتتاح المدرسة حتى كان مازن قد أستهلك قلمه تماما من جراء بريه الدائم ،بعد عدة أيام وبينما التلاميذ يرسمون على دفاترهم شكل معين طلبت المعلمة تنفيذه ،جلس مازن فى مقعده واجما وشاردا،سألته المعلمة:لماذا لا ترسم يا مازن؟ لأننى لا أملك دفتر رسم ، لقد مزقه أخى الصغير، فى درس الإملاء أرتبك مازن وبكى لأنه أضاع ممحاته، ولم يستطع أن يصحح الكلمات التى أخطأ فى كتابتها، مسطرة مازن كسرت، ولم يعد بمقدوره أن يحدد الأشكال الهندسية، أو يرسم خطوط مستقيمة... وكذلك المبراه، فتش عنها كثيرا بلا جدوى...حتى الدفاتر أختفت، ثم لحقت بها مجموعة الكتب. حزنت الحقيبة الزاهية ذات الصور والرسوم لفقدان أحبتها اللذين راحوا من بين يديها واحد بعد الآخر ، أخذت تندب وتنوح ...أين أنتم أيتها الأقلام الملونة؟ فكم أسعدتنى ألوانك الصفراء والخضراء والحمراء ، أين أنت يا دفتر الرسم الجميل ؟ فكم تباهيت بصحبتك .. أين أنت يا كتاب القراءة؟ فكم راقت لى مواضيعك القيمة، وقصصك الممتعة ،ودروسك ذات الفائدة، أين أنتم يا أصدقائى....إننى غريبة بدونكم، أعانى الحزن والوحدة....ليس هذا فقط، وأنما هناك شعور بالخوف يتملكنى. ذات يوم أخذت الحقيبة قرارا مهما توصلت أليه بعد تفكير طويل.... فقد صممت على الهروب قبل أن يغدو مصيرها كمصير الكتب، والدفاتر وبقية الحاجيات التى أهملها مازن ولم يحافظ عليها.

بعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادر الأطفال بأختيار أدوارهم من تلقاء أنفسهم وكانت على النحو التالى:

الطفل(س): فى دور مازن. **الطفل(ى):** فى دور الحقيبة.

الطفل(د): فى دور المعلمة. **الطفل(و):** فى دور القلم الرصاص.

الطفل(أ): فى دور الأب. **المجموعة:** فى دور التلاميذ.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(س) مازن: يقول لنفسة والفرحة تتراقص فوق وجهه" أنا عندى شنطة جميلة ســأتباهى بها أمام أصحابى.

الطفل(أ) الأب: المهم أنك تحافظ عليها وعلى بقية أشيائك الاخرى.

الطفل(س) مازن: حاضر.... أكيد ححافظ عليها وعلى حاجاتى التانيين.

الطفل(ى): تقول للقلم الرصاص" أحنا حنبقى أصحاب طول السنة وحنقضى أيام حلــوة مــع بعض".

الطفل(و) قلم الرصاص: إن شاء الله....إن شاء الله.

الطفل(س) مازن: لم يمضى اليوم الأول على أفتتاح المدرسة.. حتى مازن كان قــد أســتهلك قلمه تماما من جراء بريه الدائم.

المجموعة: التلاميذ يرسمون على دفاترهم شكل معين طلبت المعلمة منهم تنفيذه.

الطفل(س) مازن: جلس مازن فى مقعده واجما وشاردا.

الطفل(د) المعلمة: ليه مش بترسم يا مازن؟.

الطفل(س) مازن: أنا مش معايا دفتر رسم ، لان أخويا الصغير قطعه.

الطفل(س) مازن: فى درس الأملاء... أرتبك مازن وبكى لأنه أضاع ممحاته، ولم يستطع أن يصحح الكلمات التى أخطأ فيها، وكذلك أضاع مسطرته ولم يعد فى مقدوره أن يحدد الاشكال الهندسية أو يرسم خطوط مستقيمة...وكذلك المبراه حتى الدفاتر أختفت، ثم لحقت بها مجموعة الكتب.

الطفل(ى) الحقيبـــة: حزنت الحقيبة لفقدان أحبتها اللذين راحوا من بين يديها واحد بعد الآخر، وأخذت تندد وتنوح"أنتم فين يا أقلامى الجميلة الملونة وأنت فين يا دفتر الرسم الجميل، وفـــين أنت يا كتاب القراءة، أنا كنت مبسوطة أوى بصحبتكم بس ياخسارة...أنتم فين يا أصـــحابى ، أنا بقيت غريبة من غيركم ، أنا حزينة وخايفة أوى، عشان كدة أنا لازم أهرب قبل ما يحصلى زى ما حصل للكتب والدفاتر وبقية الحاجات اللى أهملها مازن.

أنتهى الموقف عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى جميع الأطفال أن الطفل مازن قد أخطأ خطأ كبير لأنه لم يحافظ على أشيائه وكتبه وأقلامه ودفاتره مما جعل الحقيبة المدرسية التى كان يحبها ويتباهى بها أمام أصحابه، تهرب منه خوفا من أن تلاقى مصيرها كمصير الكتب والدفاتر وبقية الحاجات التى أهملهـــا مـــازن وأكدت الباحثة على كلام الأطفال بأن ذلك كله كان سببا فى تأخيره عن أصحابه فى الدراسة. وتم أعادة تمثيل الموقف بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التغير فى سلوك الأهمال وتبنـــى أساليب بديلة إيجابية.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى، ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل (س) والطفل (ى)**، وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(ى): فى دور مازن. **الطفل(س):** فى دور الحقيبة.

الطفل(د): فى دور المعلمة. **الطفل(و):** فى دور القلم الرصاص.

بقية الأطفال(المجموعة): فى دور التلاميذ.

حيث تمت فى هذه الجلسة تحقيق قدر كبير من الإستبصار بالموقف السيكودرامى، وتبنى أساليب بديلة للأهمال وضرورة المحافظة على أدواته المدرسية والأشياء الخاصة به.

طلبت الباحثة من الأطفال أن يشاركوا أخواتهم فى المنزل فى إعادة تمثيل الموقف التمثيلى ، أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصدقائه. أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثالثة:" قصة هدى والقزم الطيب".الإهتمام بعمل الواجبات المدرسية.</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة الإهتمام بعمل الواجبات المدرسية وعدم أهمالها.

مكان الجلسة: الفصل المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأدوات المدرسية "كتب ــ كراسات ــ أقلام".

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة الفصل الدراسى ، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت معها الباحثة مجموعة من الكتب والكراسات والأقلام ، ثم بدأت فى شرح الموقف التمثيلى قائلة أن الموقف اليوم يدور حول قصة "هدى والقزم الطيب" وهى تحكى عن هدى التلميذة فى المدرسة الإبتدائية التى تهمل واجباتها المدرسية وحين عودتها من المدرسة تظل تلعب وتلعب ولم تشعر بالوقت قد مضى إلا عندما يقترب موعد النوم وهى لم تنته من كتابة فروضها بعد، وراحت تتأمل القزم الطيب وحسن تصرفه ومساعدته لصانع الأحذية دون مقابل ، وتمنت فى نفسها أن يزورها هذا القزم ليؤدى عنها فروضها المدرسية، أبتسمت كثيرا للفكرة، وقالت فى نفسها لو كان هذا القزم هنا الآن، أغمضت هدى عينيها لتتمتع بحلمها الجميل، شعرت بيد شديدة الصغر تربت على كتيفيها بحنان هدى.....هدى.......هدى هذا أنا القزم الطيب .

فتحت هدى عينيها بدهشة.... هل أتيت ياعزيزى ، نعم وقد علمت أنك تحتاجين مساعدة، لو تعلم كم أحتاج إليك ، ما الذى تريدين منى فعله ياهدى، أريـدك أن تكتـب عنـى واجبـاتى المدرسية بينما أنا ألعب مع أصحابى ...هل هذا العمل صعب يا عزيزى الطيب؟؟؟، قال لهـا القزم الطيب حسنا يا هدى ألعبى مع أصحابك كما تشائين وأنا اقوم بعملى ....حسنا شكرا أيها الصديق الطيب، راح القزم الطيب يكتب فروضها بدلا منها، وهى تبتسم له فى سعادة، أنتهى القزم الطيب من كتابة فروض وواجبات هدى سريعا، وجاء وقت النوم، وذهبت هـدى إلـى سريرها وراحت فى نوما عميق ولم تنتبه لما كتبه القزم وأخذت كتبها وكراساتها وذهبت إلى المدرسة، وطلبت المعلمة من التلاميذ مراجعة الواجب المنزلى ، وأطلعت المعلمة على واجب هدى فكان الخط صغيرا جدا ولم تفهم منه حرفا، فعاقبت المعلمة هدى، وعادت هـدى إلـى البيت لتكتب فروضها أولا بعد تناول وجبة الغداء ثم بعد ذلك تلعب مع أصدقائها، وقد تعلمت درسا لن تنساه أبدا.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادرت الباحثة قائلة للأطفال، والآن عليكم أختيـار أدواركم، فقام الأطفال بأختيار أدوارهم كالتالى:

الطفل(ج):سألعب دور هدى. **الطفل(د)**:سألعب دور القزم الطيب.

الطفل(أ):سألعب دور المعلمة. **المجموعة**: فى دور التلاميذ.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء، ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(ج)هدى: تعود من المدرسة وتلعب مع أصدقائها وتنسى مالديها من واجبات مدرسـية، ولم تشعر بالوقت قد مضى إلا عندما يقترب موعد النوم وهى لم تنته من كتابة فروضها.

الطفل(ج)هدى: راحت تتذكر القزم الطيب وتمنت فى نفسها أن يزورها ليؤدى عنها فروضها المدرسية، قالت فى نفسها: أه لو كان القزم الطيب موجود هنا دلـوقتى، وأغمـضت عينيهـا لتتمتع بحلمها الجميل.

الطفل(د) القزم الطيب: يربت على كتف هدى بحنان ويقول لها: هدى.........هـدى.... أنـا القزم الطيب.

الطفل(ج)هدى: فتحت هدى عينيها بدهشة!! وقالت له: أنت حضرت؟!.

الطفل(د)القزم الطيب: أيوه... أنا عرفت أنك محتاجة مساعدة.

الطفل(ج)هدى: آه لو تعرف أنا أد أيه محتاجة لك.

الطفل(د)القزم الطيب: أنت عاوزانى أعمل لك أيه؟؟.

الطفل(ج)هدى: عاوزاك تكتب عنى واجب المدرسة وأنا حلعب مع أصحابى .... هل ده عمل صعب يا صاحبى الطيب؟؟!.

الطفل(د) القزم الطيب: لا أبدا... روحى ألعبى مع أصحابك وأنا حعمل واجباتك المدرسية.

الطفل(ج)هدى: شكرا يا صاحبى الطيب.

الطفل(د) القزم الطيب:راح القزم الطيب يكتب عنها فروضها المدرسية، وهى تبتسم له بسعادة.

الطفل(د) القزم الطيب: أنتهى من واجباتها سريعا... وأختفى عنها.

الطفل(ج) هدى: بعد أن أطمئنت أن القزم الطيب أنتهى من فروضها المدرسية، ذهبت إلى سريرها لتنام.

الطفل(أ) المعلمة: تطلب من التلاميذ أن يأتوا بواجباتهم المدرسية لتراجعها.

المجموعة: يعرضون واجباتهم على المدرسة.

الطفل(أ) المعلمة: لم تستطع أن تقرأ واجب هدى لأن الخط كان صغيرا جدا ولم تفهم منه شيئا.

الطفل(أ) المعلمة: تعاقب هدى لأنها أهملت فى عمل واجباتها.

الطفل(ج) هدى: تعود إلى البيت وهى حزينة لماحصل لها اليوم فى المدرسة، وقد تعلمت درسا لم تنساه،فلم تهمل بعد اليوم فى واجباتها المدرسية.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد،وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أكد **الطفل (ج)** أن هدى أخطات لأنها أهملت فى واجباتها المنزلية فلم تكن حريصة على أدائها وكانت تهتم باللعب مع أصدقائها ولا تشعر بالوقت إلا عندما أقترب موعد النوم ولذلك فهى أستحقت العقاب من المعلمة،وأضاف **الطفل(أ)** فى أن هدى أيضا أخطأت عندما أعتمدت على شخص آخر لأداء واجباتها المدرسية عنها. ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل(ج)،والطفل(د)**.وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(ج):سألعب دور القزم الطيب. **الطفل(د):**سألعب دور هدى.

الطفل(أ):سألعب دور المعلمة. **المجموعة:** فى دور التلاميذ.

وقد تمت أعادة تمثيل الموقف بالمعالجة الدرامية الجديدة بنفس الأطفال كل فى دوره،وقد حققت هذه الجلسة الأهداف المرجوة منها.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخواته فى البيت،أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصدقائه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الرابعة:"الإهتمام بمظهره العام ونظافته عند الذهاب إلى المدرسة".</u>

هدف الجلسة:

- أن يهتم أفراد المجموعة التجريبية بمظهرهم ونظافتهم عند الذهاب إلى المدرسة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار.

مستلزمات الجلسة:

– صورة طفل بملابس نظيفة وشكل مرتب.

– صورة طفل بملابس غير نظيفة وغير مرتبة.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بعرض الصورتين المتضادتين على الأطفال.

الصورة الأولى: تمثل طفل يرتدى ملابس نظيفة ومرتبة ويهتم بمظهره بشكل عام.

الصورة الثانية: تمثل طفل يرتدى ملابس غير نظيفة وغير مرتبه لا يهتم بمظهره.

تسأل الباحثة الأطفال عن الصورتين ورأيهم فيها وأى الصورتين يختار؟

هل تفضل أن تكون مثل الطفل فى الصورة الأولى أم مثل الطفل فى الصورة الثانية؟

تطلب الباحثة من الأطفال تلوين الصورة التى يريد الاقتداء بها.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الخامسة: "الإهتمام بنظافة الفصل والمدرسة".</u>

هدف الجلسة:

- أن يهتم أفراد المجموعة التجريبية بنظافة الفصل والمدرسة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، ثم قامت بعرض صورتين متضادتين صورة تمثل السلوك الصحيح وصورة تمثل السلوك الخاطئ :

– صورة طفل يقوم بإلقاء القاذورات فى سلة المهملات بالفصل.

- صورة طفل يقوم بإلقاء القاذورات فى الفصل.

وتناقش الأطفال فى هذه المواقف كلا على حدا أى منها صحيح تحب أن تتبعــه وأى منهــا خاطئ تبتعد عنه.

وتتناقش معهم عن ضرورة الأهتمام بنظافة الفصل ونظافة المدرسة ككل،ثم تقــوم الباحثــة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات وكل مجموعة مسئولة عن عمل ما،كتجميع النفايات فى ســلة المهملات، أو مسح السبورة،وترتيب الكراسى ....وهكذا، وتقوم الباحثة بمراجعــة آداء كــل طفل ومدى ألتزام كل طفل بالمهمة المكلف بها.

الجلسة السادسة:"البعد عن عرقلة زملائهم فى المدرسة".

هدف الجلسة:

- تهذيب سلوك الأطفال فى تعاملاتهم داخل المدرسة.
- البعد عن عرقلة زملائه أثناء الخروج من المدرسة.

مكان الجلسة: فناء المدرسة.

زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز ــ اللعب الموجه من الباحثة.

محتوى الجلسة:

تصطحب الباحثة الأطفال إلى فناء المدرسة وتقوم بتقسيمهم إلى فريقين وترسم خطــا علــى الأرض وتقف الباحثة مع الأطفال على الخط لتطلق بعد ذلك الصفارة للبدء فى التسابق بينهم والطفل الذى يصل الأول إلى الجهة الأخرى يعتبر فائزا، وتقوم الباحثــة بتوجيــه الأطفــال لإفساح الطريق لبعضهم البعض أثناء التسابق وتجنب العرقلة إذا حدث وقام أحــد الأطفــال بذلك فتجمع الباحثة الأطفال وتوضح الخطأ الذى قام به زميلهم ويطلب منه الأعتذار لزميله.

ومن خلال لعبة السباق يمكن للأطفال الإحساس بأهمية الفوز وهذا النشاط يجمع بين بعــدين الأول ينمى لديهم الأحساس بأهمية الفوز ويعدل سلوك الأطفال تجاه عرقلة بعضهم للآخر.

انتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: "البعد عن إزعاج الآخرين داخل المدرسة".

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن إزعاج الآخرين أثناء تواجودهم فى المدرسة.
- تهذيب سلوك الأطفال وألتزامهم بمبادئ السلوك الجيد.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ المناقشة والحوار ــ لعب الدور.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وقامت بالترحيب بهم، ثم قامت الباحثة بعرض مجموعة من الصور تمثل السلوك الصحيح وأخرى تمثل السلوك الخاطئ على الأطفال ومناقشتهم فيها:

- صورة أطفال يهبطون على سلم المدرسة فى هدوء ونظام.
- صورة أطفال يهبطون على سلم المدرسة وهم يصرخون ويهللون.
- صورة أطفال يجلسون فى مكتبة المدرسة ويمسك أحدهم بصفارة ويصفر بها محدثا ضوضاء.
- صورة أطفال يجلسون فى مكتبة المدرسة ويمارسون القراءة فى هدوء.

تناقش الباحثة الأطفال فى كل سلوك على حدا أى منها صحيح تحب أن تتبعه وأي منها خاطئ يجب أن تبتعد عنه.

ثم تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة:"تمييز الأطفال لممتلكاتهم وممتلكات الآخرين وحب المحافظة عليها".

اهداف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة المحافظة على الفصل وتزيينه والمحافظة علية وجعله أحسن فصل.
- الحفاظ على ممتلكاتهم الشخصية وممتلكات الآخرين.

مكان الجلسة: حجرة الفصل.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الزينات ــ البالونات.

محتوى الجلسة:

تجهز الباحثة بمعاونة معلم الفصل جميع الخامات المعدة لتزيين قاعة الفصل وتقسم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين سبعة أطفال معها وسبعة أطفال مع معلم الفصل. وكل مجموعة تكون مسئولة عن جزء من الفصل ويتم توزيع الأنشطة وتشرح المعلمة فى البداية حب المكان الذى تجلس به وأهمية المحافظة عليه وجعله أفضل فصل. وتوضح الباحثة للأطفال الملكية الشخصية والملكية العامة وعدم التعرض لملكية الآخرين. وتظل الباحثة تراقب وتتابع المجموعتين فى أطاعة الأوامر وعدم الخروج عن النظام والملاحظات والتوجهات

والأقتراحات وعند الإنتهاء تكافئ الباحثة الأطفال على أعمالهم التى أنجزوها بتعليقها وعليها أسمائهم، وتكريم الأطفال الملتزمين بالسلوك السوى أثناء العمل.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة التاسعة:"تهذيب سلوك الأطفال والنهى عن سلوك السرقة وتحرى الصدق فى القول والفعل".

هدف الجلسة:

- تهذيب سلوك الأطفال والنهى عن سلوك السرقة وتحرى الصدق فى القول والفعل.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز ــ عكس الدور.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال، ثم بدأت في شرح الموقف التمثيلى للأطفال وهو يدور داخل الفصل وأثناء شرح المعلم على السبورة قام أحمد بسرقة أدوات زميله مصطفى من الحقيبة ورأت هذا الموقف زميلتهم دعاء لكنها لم تتكلم، وعندما طلب المعلم من التلاميذ أستخراج أدواتهم من حقائبهم لكتابة الدرس من على السبورة فوجئ مصطفى إن أدواته غير موجودة فسأل زميله أحمد الذى يجلس بجانبه فى المقعد أين أدواتى؟ فقال له أحمد أن الذى سرق أدواتك من الحقيبة هو عمر(أى ألقى التهمة على زميله)، فقال أحمد للمعلم: أن أدواتى قد سرقت منى والذى سرقها هو عمر، فطلب المعلم من عمر أن يقف ليحقق معه ويعاقبه، لكن دعاء قالت للمعلم أن عمر مظلوم وأن أحمد هو الذى سرق أدوات مصطفى لأنى رأيته فقام المعلم بتفتيشه فوجد الأدوات فى حوزته.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادرت الباحثة قائلة للأطفال، والآن عليكم أختيار أدواركم، فبادر الأطفال باختيار أدوارهم كالتالى :

الطفل(ط): سألعب دور المعلم.

الطفل(أ): سألعب دور التلميذ الذى سرقت أدواته.

الطفل(ج): سألعب دور الذى أتهم ظلما من قبل السارق.

الطفل(ه): سألعب دور التلميذ الذى سرق.

الطفل(ح): سألعب دور الشاهدة على السرقة.

أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء،ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(ط)المعلم: يشرح الدرس على السبورة.

الطفل(ه): قام بسرقة أدوات الطالب(أ) من حقيبته.

الطفل(ح): رأت هذا الموقف ولكنها لم تتكلم.

الطفل(ط) المعلم: يطلب من التلاميذ أستخراج أدواتهم من حقائبهم لكتابة الدرس من على السبورة.

الطفل(أ): فوجئ بأن أدواته غير موجودة فسأل التلميذ(ه) الذى كان بجانبه فى المقعد..هى فين أقلامى وكراستى.

الطفل(ه): اللى حاجتك من الشنطة هو وأشار للطفل(ج).(ألقى التهمة على زميله ظلما).

الطفل(أ):قال للمعلم: أن حاجاتى أتسرقت واللى سرقها هو الطفل(ج).

الطفل(ط) المعلم: طلب من الطفل(ج) أن يقف ليحقق معه ويعاقبه.

الطفل(ح): **قالت للمعلم**: أن الطفل(ج) مظلوم لأن الطفل(ه) هو اللى سرق حاجات الطفل(أ) عشان أنا شفته وهو بياخد أدواته من الشنطة.

الطفل(ط) المعلم: قام بتفتيش شنطة الطفل(ه) فوجد الأدوات فى حوزته.

وأنتهى الموقف عند هذا الحد،وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة.

حيث أبدى **الطفل(ط)** رأيه بأن **الطفل(أ)** قد أخطأ عندما أخذ أدوات زميله من حقيبته دون علمه ولم يكتفى بذلك ولكنه ألقى التهمه على زميله وتهمه بالسرقة ظلما وهذا ظلم وحرام وربنا أكيد حيعاقبه وأكدت الباحثة على كلام الأطفال بأن السرقة حرام وألقاء التهمة على الآخرين ظلما وذنب عظيم.

تم إعادة تمثيل الموقف بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التحكم فى السلوك الغير مرغوب فيه(السرقة وتهمة الآخرين ظلما) وتبنى أساليب إيجابية.

ثم قاممت الباحثة بإعادة التمثيل ولكن من خلال عكس الأدوار بين **الطفل(أ) والطفل(ه)** وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(ط): سألعب دور المعلم.

الطفل(ه): سألعب دور التلميذ الذى سرقت أدواته.

الطفل(ج): سألعب دور الذى أتهم ظلما من قبل السارق.

الطفل(أ): سألعب دور التلميذ الذى سرق.

الطفل(ح): سألعب دور الشاهدة على السرقة.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الأدوار تمت مناقشة الموقف مرة أخرى للتأكيد على أهمية الأمانة فى التعامل مع زملائنا وتحرى الصدق فى القول والفعل ونبذ سلوك السرقة والبعد عنها لأنها حرام وذنب عظيم. طلبت الباحثة من الاطفال إعادة

تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى امنزل أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصحابه.

أنتهت الجلسة بحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة العاشرة:"رد الأشياء التى نقوم بأستعارتها".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة رد الأشياء التى نقوم بأستعارتها.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ لعب الدور ــ المناقشة والحوار.

محتوى الجلسة:

أثناء فترة اللعب الحر قام أحمد بإستعارة لعبة من ركن الألعاب فى الفصل من المعلمة ووعدها بأنه سيلعب بها وسيردها بعد الإنتهاء من اللعب إلى مكانها كما كانت، ووافقت المعلمة على ذلك ولكن بعد إنتهاء أحمد من اللعب أراد أن يستحوذ على اللعبة لنفسه ولا يعيدها لركن الألعاب ويأخذها لنفسه.

- هل التصرف صحيح أم خاطئ ؟
- وإن كان خاطئ بما تنصحون زميلكم أحمد؟

وتناقش الباحثة الأطفال فى الحلول المقدمة لتصحيح الموقف الخاطئ مع الإتفاق فى نهاية الجلسة على الحل الأفضل.

تقوم المعلمة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشر:"الإلتزام بالقواعد والتعليمات المطلوبة داخل المدرسة".

هدف الجلسة:

- أن يلتزم أفراد المجموعة التجريبية بالقواعد والتعليمات المطلوبة داخل المدرسة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ اللعب الموجه من الباحثة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وأعطت كل طفل كارت به رقم، وأمام الباحثة علبة بها نفس الأرقام وبعد التقليب تسحب ورقة وتنادى على

الرقم يتقدم الطفل الذى يحمل نفس الرقم ويأخذ هدية وتكون الهدية ملفوفة فى عدة ورقات كل ورقة بها أمر على الطفل أن ينفذه (يرقص ــ يغنى ــ يقلد أصوات حيوانات ــ يقول نكته....ألخ) حتى يحصل على الهدية الطفل الفائز وهكذا تستمر اللعبة حتى الطفل الأخير الذى فاز بالهدية.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية عشر: "المشاركة فى الأنشطة الجماعية داخل المدرسة".</u>

أهداف الجلسة:

- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على المشاركة فى الأنشطة الجماعية داخل المدرسة(معسكرات ــ حفلات ــ رحلات ــ مسابقات وألعاب جماعية).
- تنمية روح التنافس والرغبة فى المشاركة مع اللعب الجماعى وعدم الخجل.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الصور والبطاقات.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، تقوم الباحثة بعرض صورتين متضادتين صورة تمثل السلوك الصحيح وصورة تمثل السلوك الخاطئ وتطلب الباحثة من الأطفال تلوين الصورة التى تمثل السلوك الصحيح:

- صورة طفل يشترك مع زملائه فى المسابقات المدرسية يلعبوا ويمرحوا سويا.
- صورة طفل يجلس بمفرده بعيدا يرفض الأشتراك فى المسابقات المدرسية.

تناقش الباحثة الأطفال فى هذا الموقف وأى السلوكين يجب أن تتبعه، وتحثهم على ضرورة المشاركة فى الأنشطة الجماعية داخل المدرسة من(معسكرات ــ رحلات ــ حفلات ــ مسابقات وألعاب جماعية).

تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

ثانيا: أحترام المعلم وطاعة أوامره.

<u>الجلسة الأولى:"ضرورة الإنتباه إلى شرح المعلم أثناء الحصة".</u>

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة الإنتباه إلى شرح المعلم أثناء الحصة.

مكان الجلسة: الفصل الدراسى.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: أقلام وكراسات وكتب ــ طباشير وعصا.

محتوى الجلسة:

أحضرت الباحثة معها فى بداية الجلسة بعض الوسائل مثل الطباشير وعصا لدور المعلم وأقلام وكراسات وكتب لدور التلميذ، تسأل الأطفال عن أهمية إحضار هذه الأشياء فأخبرتهم الباحثة أن الموقف التمثيلى لهذه الجلسة يدور حول التلميذ غير المنتبه أثناء شرح المعلم للدرس ، وقد طلبت الباحثة من الأطفال أختيار ألأدوار المناسبة لهم وقد تم توزيع الأدوار كالتالى :

الطفل (ج): سألعب دور البطل(التلميذ غير المنتبه).

الطفل(ب): سألعب دور المعلم.

الطفل(أ)**:** سألعب دور تلميذ بالفصل.

الطفل(د): سالعب دور تلميذ بالفصل.

ثم قامت الباحثة بتوزيع الطباشير والعصى على **الطفل(ب)** والكتب والأقلام والكراسات على باقى **الأطفال**(أ) **و(ج) و(د)** وقد دار تجسيد الموقف التمثيلى على النحو التالى:

الطفل(ب) المعلم: يدخل الفصل ويقوم بإلقاء تحية الصباح ، ويشير بيديه إلى الأطفال بالجلوس.

الأطفال: يقومون بالإشارة إلى المعلم لرد التحية ثم يجلسون.

الطفل(ب) المعلم: يقوم بشرح الدرس على السبورة.

الطفل(ج): يقوم بالنظر إلى الأطفال الذين يتحركون خارج الفصل من خلال شباك الفصل.

الطفل(ب) المعلم: يلاحظ ان الطفل (ج) لا ينظر إلى الشرح ، ويسرح بعيدا عن الحصة.

الطفل(ب): يقوم بسؤال الطفل (ج) عن الدرس الذى يشرحه.

الطفل(د): يخبر المعلم بالإجابة عن السؤال.

الطفل(أ)**:** يخبر المعلم أن الطفل (ج) ينظر إلى الصورة المعلقة على جدران الفصل وأيضا ينظر إلى الأطفال الذين يتحركون فى فناء المدرسة (شباك الفصل يطل على فناء المدرسة).

أنتهى الموقف عند هذا الحد، وهنا شرعت الباحثة فى مناقشة الموقف التمثيلى مع الأطفال، حيث أكد الأطفال أن الطفل (ج) قد اخطأ لأنه لم ينتبه إلى شرح المعلم أثناء الحصة وأنشغل بأشياء أخرى كالنظر إلى الصور المعلقة على الجدران ومتابعة الأطفال الذين يتحركون فى فناء المدرسة مما جعله لايستطيع الأجابة على المعلم عندما سأله.

وتم أعادة الموقف التمثيلى بنفس الأطفال كل فى دوره بهدف التغير من سلوك عدم الإنتباه للمدرس أثناء الشرح وتحقيق أكبر قدر ممكن من التفريغ الإنفعالى والإستبصار.

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الدور بين **الطفل(ج) والطفل(ب)**، وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى :

الطفل(ج):فى دور المعلم.

الطفل(ب): فى دور الطفل الغير منتبه.

الطفل(أ): فى دور تلميذ بالفصل.

الطفل(د): فى دور تلميذ آخر بالفصل.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور تمت مناقشة الموقف مرة أخرى، وذلك بهدف التأكيد على ضرورة الإنتباه للمدرس أثناء الشرح .

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: "ضرورة الإنصات لشرح المعلم أثناء الحصة".

هدف الجلسة:

- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية ضرورة الأنصات لشرح المعلم أثناء الحصة.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ لعب الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- صورة تلاميذ ينصتون للمعلم بأهتمام أثناء شرح الدرس.
- صورة تلميذ يتحدث مع زميله أثناء شرح المعلم على السبورة.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثة بعرض صورتين متضادتين صورة تمثل السلوك الصحيح وصورة تمثل السلوك الخاطئ ، وتطلب من الأطفال تلوين الصورة التى تمثل السلوك الصحيح وتناقش الأطفال فى هذا الموقف وأى السلوكين صحيح تتبعه وأى السلوكيين خطأ تبتعد عنه:

- صورة أطفال ينصتون للمعلم بأهتمام أثناء شرح الدرس.
- صورة طفل يتحدث مع زميله أثناء شرح المعلم الدرس على السبورة.

ثم تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة: "إكساب الأطفال الأسلوب اللائق فى التعامل مع المعلم".

هدف الجلسة:

- إكساب أطفال المجموعة التجريبية الأسلوب اللائق فى التعامل مع المعلم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ لعب الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة:

- صورة طفل يصدر الضجيج فى الصف أثناء شرح المعلم الدرس.
- صورة طفل لا يلتفت للمعلم حين ينادى عليه ولا يعيره أى أهتمام.
- صورة طفل يلتزم بالهدوء داخل الفصل.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على الأطفال بعضا منها يمثل السلوك الخطأ وأخرى تمثل السلوك الصحيح وتطلب من الأطفال تلوين الصورة التى تمثل السلوك الصحيح وتناقش الأطفال فى هذه المواقف وأى منها صحيح يجب أن تتبعه وأى منها خطأ يجب الإبتعاد عنه، ثم تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

ثالثا: علاقاته بزملائه وتكوين صداقات:

الجلسة الأولى:"قصة الحمار فى قناع الأسد".البعد عن سلوكيات التهديد وإخافة زملائه والسخرية منهم.

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن سلوكيات التهديد وإخافة زملائهم والسخرية منهم.
- التأكيد على المشاركة الوجدانية وتنمية روح التعاطف.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

حضرت الباحثة فى الميعاد المحدد فوجدت الأطفال فى أنتظارها متلهفين لبدء الجلسة وتم أعداد المكان مسبقا، وقد ساعد الأطفال الباحثة أيضا فى أعداده، وقد أحضرت الباحثة معها بعض الأقنعة البلاستيكية لوجوه مجموعة من الحيوانات كالحمار والاسد......ألخ.

ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة إن الموقف التمثيلى يدور اليوم حول قصة "الحمار فى قناع الاسد" وهى عن حمار أرتدى قناع الأسد، وراح يتجول فى الغابة، يمرح فى سعادة بالغة، وأخذ يقوم بتخويف الحيوانات الجاهلة وتهديدها ورفسها والعمل على إيذائها كالأرنب والدب وغيرها من الحيوانات الضعيفة أثناء سيره فى الغابة لقى ثعلبا، فحاول الحمار أن يخيفه بالصراخ فى وجهه، فما كاد الثعلب يسمع صوت الحمار حتى قال له:"كان يمكن أن أنزعج أنا الآخر لو لم أسمع نهيقك"، وأخذ الثعلب فى مطاردة الحمار، فكان جزاءه إصابته فى قدمه، ومن هنا أدرك الحمار الخطأ الذى وقع فيه.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى ، تركت الباحثة للأطفال حرية أختيار الأدوار، فقام الأطفال بأختيار أدوارهم على النحو التالى:

الطفل(أ): سألعب دور الحمار. **الطفل(م):** سألعب دور الثعلب.

الطفل(ش): سألعب دور الدب. **الطفل(ج):** سألعب دور الارنب.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء، ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

الطفل(أ) الحمار: يتفحص قناع الأسد فى فرح ويلبسه ويمرح فى الغابة وأنطلق يرعب الحيوانات الضعيفة.

الحيوانات: تجرى فزعا.

الطفل(أ) الحمار: يصرخ فى سعادة ويسخر منهم ويفاخر بقوته، وأخذ يتجول مرة أخرى فى الغابة.

الطفل(ج) الأرنب: يأكل من الحشائش الخضراء.

الطفل(ش) الدب: يجلس يلعب فى الحشائش الخضراء.

الطفل(أ) الحمار: يقرر أن يخيف كل من الأرنب والدب، ويتجه ناحيتهما ويرفسهما ويرمح ورائها ساخرا ومهددا وأخذ ينهق بصوت عالى منفر.

الطفل(م) الثعلب: يستمع لصوت الحمار ويدرك أنه ليس أسد حقيقيا، فيتجه إليه ويخلع عنه القناع ويجرى ورائه إلا أن الحمار وقع وأنكسرت قدمه.

الطفل(أ) الحمار: أدرك انه اخطأ،أنه نال جزاءه.

أنتهى الموقف عند هذا الحد، وتم مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أكد الأطفال على أن الحمار أخطأ عندما حاول أن يقلـد الأسـد وإخافـة الحيوانـات وترويعهم وإيذائهم، وأن الحمار فد نال جزاءه عندما تعرف الثعلب عليه، وهنا أكدت الباحثـة على كلام الأطفال السابق فى ضرورة البعد عن آذية الآخرين ومضايقتهم وخاصة إذا كـانوا زملائنا.

وتم أعادة تمثيل الموقف مرة أخرى بالمعلجة الدرامية الجديدة، بتعليم بدائل للعنف، وعدم تقليد عنف الآخرين، حيث أنه سلوك مشين ومنفر يجعل الآخرين يبعدون عنا ويكرهوننا.

تم إعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بين **الطفل (أ) والطفل(م)**، وبناء على ذلك تم أعادة توزيع الأدوار على النحو التالى:

الطفل(أ): سألعب دور الثعلب. **الطفل(م):** سألعب دور الحمار.

الطفل(ش): سألعب دور الدب. **الطفل(ج):** سألعب دور الأرنب.

وبعد أن قام الأطفال بتبادل الأدوار السابقة من خلال فنية عكس الدور تمت مناقشة الموقـف مرة أخرى، وذلك بهدف التأكيد على التحكم فى السلوك، وإذا كان الأنسان يمتلك القوة فعليـه أن يستخدمها فى الخير وليس فى إخافة الآخرين وتهديدهم، وتم إعـادة الموقـف بالمعالجـة الدرامية الجديدة بنفس الأطفال كل منهم فى دوره.

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى المنزل ، أو يقوم الطفل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثانية:"قصة الغزالة الأسيرة".البعد عن ذكر مساوئ زملائهم وإغتيابهم.</u>

هدف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن ذكر مساوئ زملائهم وإغتيابهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الأقنعة البلاستيكية لشخصيات القصة.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلـسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت معهـا بعض المستلزمات الخاصة بتلك الجلسة وهى عبارة عن مجموعة من الأقنعـة البلاسـتيكية لوجوة"غزالة ــ فراشة"ثم بدأت الباحثة فى شرح الموقف التمثيلى قائلة إن الموقف اليوم يدور حول قصة"الغزالة الأسيرة"وهى أنه كان هناك قطيع من الغزلان أصبح عطشان وجوعان بعد

أن نقص العشب والماء فقرر مغادرة الصحراء ، وقام القطيع برحلة بين الوديان وقاده الغزال الكبير ومضى به يسير وعند الوصول إلى أحد السهول، لمح القائد العشب والماء فسار فى نفس الأتجاه ومضى قائد القطيع ومشى وراءه الجميع، وظلوا يأكلون العشب ويشربون الماء، وبعد الإنتهاء من الأكل والشرب بدأوا رحلة الرجوع، وقد شبعوا بعد الجوع وساروا خلف الغزال الكبير الذى بدأ يسير وأمرهم بالعودة فى الحال وسار أمامهم بين الجبال، ولكن غزالة واحدة أخذت تغيظ زميلاتها وتتباهى بنفسها، وأخذت تذكر مساوئ الآخرين وأنفصلت عن باقى القطيع ولم تكن مع الجميع بل أصبحت بمفردها، وفارقت شمل الجماعة ولم تلتزم بالسمع والطاعة، قابتها فراشة جميلة تأخرت أيضا عن باقى الفراشات وظلت تطير بين الأزهار والنباتات متباهية بنفسها تغيظ زميلاتها وتذكر مساوئهم، ومضت الغزالة تسير والفراشة بجوارها تطير وبعد اللقاء الأول والأخير، تنقلت الفراشة بين الزهور أخذت تلف وتدور حتى سقطت فى شباك العنكبوت وأدركت أنها ستموت فى الشبكة ، وسارت الغزالة فى الطريق بلا صديق ولا رفيق وشعرت بالحزن العميق وقطعت مسافة طويلة وهى حزينة على أنفصالها عن باقى القطيع واغتيابها واغاظتها للجميع ، وبعد حين سقطت الغزالة فى كمين، أعده لها أحد الصيادين ولم تستطع الحركة بعد سقوطها فى الشبكة وربطها الصياد بالحبال وانطلق بها فى الحال وندمت الغزالة الصغيرة بعد ان سارت أسيرة.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف التمثيلى بادرت الباحثة قائلة للأطفال، والأن عليكم إختيار أدواركم ، فبادر الأطفال باختيار أدوارهم كالتالى:

الطفل(أ): سألعب دور الغزالة. **الطفل(ج):** سألعب دور الفراشة.

المجموعة: فى دور القطيع. **الطفل(ش):** فى دور قائد القطيع.

وقبل بداية الأداء أستعد الأطفال كل فى مكانه للقيام بالدور الذى أختاره للأداء، ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

المجموعة(القطيع): أصبح جوعان وعطشان بسبب نقص العشب والماء ...قرر مغادرة الصحراء.

الطفل(ش): قاده الغزال الكبير ومضى به يسير....وعند الوصول إلى أحد السهول، لمح القائد العشب والماء ...فسار فى ذلك الأتجاه ومشى ورائه الجميع.

المجموعة(القطيع): ظلوا يأكلون العشب....وبعد الإنتهاء من الأكل والشرب بدأوا رحلة الرجوع وقد شبعوا بعد الجوع.

الطفل(أ): بدأت تغيظ زميلاتها وتتباهى بنفسها ...وأخذت تذكر مساوئ الآخرين ...وأنفصلت عن باقى القطيع ولم تلتزم بالسمع والطاعة.

الطفل(أ): ظلت الغزالة تسير وحيدة ...وبعد فترة طويلة قابلتها فراشة جميلة أيضا تاخرت عن باقى الفراشات وظلت تطير بين الأزهار متباهية بنفسها وتذكر مساوئ زميلاتها.
الطفل(ج): أخذت تسير بجوار الغزالة. ثم بدأت تتنقل بين الزهور حتى سقطت فـــى شـــباك العنكبوت وأدركت انها ستموت.
الطفل(أ): سارت الغزالة وحيدة بلا رفيق أو صديق وشعرت بالحزن العميق...وقطعت مسافة طويلة...وهى حزينة على أنفصالها عن باقى القطيع وإغتيابها وإغاظتها لزميلاتها.
الطفل(أ): سقطت الغزالة فى كمين أعده لها الصياد ولم تستطع الحركـــة وربطهـــا الـــصياد بالحبال وأنطلق بها..... وندمت الغزالة الصغيرة بعد ان صارت أسيرة.
وأنتهى الموقف عند هذا الحد ، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:
حيث أبدى الأطفال جميعا أن الطفل(أ)،(ج) كانوا على خطأ لأنهم قاموا بإغاظـــة زمـــيلاتهم وأغتيابهم وذكر مساوئهم والتباهى بأنفسهم وأنفصالهم عن باقى القطيع والسير بمفردهم ممـــا جعلهم عرضة للمشاكل ونالت كل منهم عقابها ولكنها ندمت بعد فوات الأوان.
ثم قام الباحث بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنيـــة عكـــس الأدوار بـــين **الطفـــل(أ) والطفل(ش)**، وبناء على ذلك تم إعادة توزيع الأدوارعلى النحو التالى:

الطفل(ش): فى دور الغزالة.　　　**الطفل(أ):** فى دور قائد القطيع.
الطفل(ج): فى دور الفراشة.　　　**المجموعة:** فى دور القطيع.

حيث تمت فى هذه الجلسة قدر كبير من الإستبصار والتنفيس الإنفعالى والبعد عن السلوكيات غير المرغوب فيها وتبنى أساليب بديلة.
طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوته فى البيت أو يقـــوم الطفـــل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصدقائه.
أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الثالثة: "البعد عن المشاجرة والتعارك مع زملائه".</u>

أهداف الجلسة:

- أن يبتعد أفراد المجموعة التجريبية عن المشاجرة مع أصحابهم.
- أن يسود جو من المحبة والود بينهم وبين أصحابهم.

مكان الجلسة: حجرة النشاط المدرسى.
زمن الجلسة: أستغرقت الجلسة حوالى ٤٥ دقيقة.
الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ التعزيز.
مستلزمات الجلسة: صورة طفل يتشاجر مع أصحابه.
صورة طفل سعيد مع أصحابه.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم تقوم بعرض صورتين متضادتين أحداهما تمثل السلوك الصحيح والأخرى تمثل السلوك الخاطئ:

الصورة الاولى: تمثل طفل يتشاجر مع أصحابه.

الصورة الثانية: تمثل طفل سعيد ومبسوط مع أصحابه.

- أى الصورتين تختار؟

- هل تفضل السلوك الصادر فى الصورة الأولى أم الثانية ولماذا؟

تطلب الباحثة من الأطفال تلوين الصورة التى تريد الأقتداء بها.

تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال لتمثيل الموقف بالحل الصحيح المتفق عليه من جميع الأطفال.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة: "أغنية أسمك أيه؟".تشجيع الأطفال على تكوين صداقات والبعد عن الإنعزالية.

أهداف الجلسة:

- تشجيع الأطفال على تكوين صداقات والبعد عن الإنعزالية.
- أتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعارف على بعضهم البعض وإيجاد نوع من الألفة بينهم.
- تشجيع الأطفال على التحدث دون خجل.

مكان الجلسة: حجرة الموسيقى.

زمن الجلسة:٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: بعض الألات الموسيقية من مثلثات معدنية ــ جلاجل ــ دفوف يستخدمها الأطفال أثنا ترديد الأغنية.

محتوى الجلسة:

إجتمعت الباحثة بالأطفال داخل حجرة الموسيقى بالمدرسة، نظمت الباحثة طريقة وقوف الأطفال بجانب بعضهم البعض وتقف معهم، تقوم الباحثة بغناء الأغنية عدة مرات ثم تقوم بتمثيل حركات الاغنية أمام الأطفال.

أسمك أيه.....أسمك أيه.....يالا قوام قوم قولى عليه.

عشان نلعب مع بعضنا.... ونادى بعض باسمينا.

أسمك أيه......أسمك أيه؟.

يعاد غناء الأغنية على أجزاء صغيرة ويقوم الأطفال بترديدها وراء الباحثة، تشجع الباحثة الأطفال اللذين قاموا بحفظ الشطرين الأول والثانى وتطلب منهم أن يعيدوا غناءها أمام أصدقائهم مع أداء بعض الحركات الإيقاعية، تشجع الباحثة الأطفال على إستخدام الأدوات الموسيقية المختلفة أثناء الغناء، قوم الباحثة بتشجيع الأطفال بإستمرار حيث أن شعور الطفل المعاق بخبرة النجاح أهم من جودة الأداء فى النشاط.

فى النهاية تقوم الباحثة بتوزيع الحلوى على جميع الأطفال لإثابتهم على ما قاموا به من إنجاز فى تأدية النشاط.

تطلب الباحثة من الأطفال إعادة ما تم التدريب عليه فى المنزل والتأكد من إجادته عند بداية الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة:"قصة سوسن والزهرة" تنمية التفاعل الأجتماعى والبعد عن العزلة.

أهداف الجلسة:

- تنمية التفاعل الأجتماعى بين أفراد المجموعة التجريبية ومع المحيطين بهم.
- خفض حدة السلوكيات الإنسحابية وميلهم إلى العزلة.

مكان الجلسة:حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ــ النمذجة ــ المناقشة والحوار ــ عكس الدور ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: لعبة أطفال"عروسة" ــ قناع على شكل زهرة الياسمين.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى، وبدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال ومناقشة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، وقد أحضرت الباحثة معها بعض المستلزمات الخاصة بالجلسة وهى "عروسة لعبةــ قناع لزهرة الياسمين"، ثم بدأت فى شرح الموقف التمثيلى وهو يدور حول قصة "سوسن والزهرة" وهى كانت سوسن تحب الجلوس بمفردها فى حديقة المنزل وفى يدها دميتها تلعب بها وكانت ترفض أن يشاركها فى اللعب أحد من الإخوات أو الجيران، وذات يوم قالت لها زهرة الياسمين:يا سوسن لماذا لا تشاركى الأطفال اللعب فقالت سوسن أنا لا أحب أن ألعب مع أحد ، احب اللعب بمفردى، فقالت لها الزهرة هذا خطأ فقد تحتاجين لصديق يوما ما، ومرت الايام وذات يوم وأثناء جلوس سوسن تلعب بدميتها هبت ريح شديدة فسقطت دمية سوسن فى النهر وحاولت سوسن أن تأتى بدميتها ولكن أنزلقت قدميها وكادت تسقط هى الآخرى فى النهر وظلت سوسن تستغيث وتطلب المساعدة ، ولكن بقية الأطفال كانوا يلعبون معا ويمرحون وفجأة سمع أحد الأطفال صوت سوسن واجتمع الأطفال جميعا وأمسك كل منهم يد الآخر وصنعوا قطار طويل وأمسك

أول طفل بيد سوسن وهى ممسكة بدميتها وبقوة الجماعة تم سحب سوسن خارج النهر، فشكرت سوسن الأطفال وقالت لها زهرة الياسمين ألم أقل لك كونى مع الجماعة ومنذ ذلك اليوم وسوسن تلعب مع الأطفال وتشاركهم فى جميع أحوالهم.

وبعد الإنتهاء من عرض الموقف قام الأطفال بأختيار أدوارهم وكانت كالتالى:

الطفل(ب): سألعب دور سوسن.

الطفل(ج): سألعب دور زهرة الياسمن.

المجموعة: فى دور الأصدقاء.

ثم دار تجسيد الموقف على النحو التالى:

سوسن: تجلس بمفردها فى حديقة منزلها تلعب بدميتها، ترفض أن يشاركها أحد من الأخوات أو الجيران.

زهرة الياسمين: ليه يا سوسن مش بتلعب مع باقى الأطفال ؟ ليه دايما لوحدك؟!.

سوسن:أنا مش بحب ألعب مع حد بحب ألعب لوحدى.

زهرة الياسمين: ده غلط كبير لأنك ممكن فى يوم تحتاجى صديق ووقتها مش حتلاقى حد جنبك.

سوسن: تسخر من كلام زهرة الياسمين وتقولها أنا مش عاوزة ألعب مع حد.

وذات يوم أثناء جلوسها بمفردها تلعب بدميتها، هبت رياح شديدة فسقطت دميتها فى النهر، وحاولت سوسن أن تأتى بدميتها ولكن أنزلقت قدميها وكادت تسقط هى الأخرى فى النهر، واخذت تستغيث ألحقونى....... ألحقونى.

المجموعة: الأطفال يلعبون ويمرحون، لكن فجأة سمع أحدهم صوت سوسن، وأجتمع الأطفال جميعا وأمسك كل منهم يد الآخر حتى أستطاعوا سحب سوسن.

سوسن: شكرت الأطفال كثيرا.

زهرة الياسمين: أنا مش قلتلك خليك مع أصحابك ومش تبقى لوحدك.

سوسن: ومنذ ذلك الحين وسوسن تلعب مع الأطفال وتشاركهم فى جميع الأحوال.

أنتهى الموقف عند هذا الحد، وقد تمت مناقشة أحداث الجلسة:

حيث أبدى الطفل(ج) أن سوسن قد أخطأت لأنها كانت تحب أن تجلس وتلعب بدميتها بمفردها وترفض أن تشارك أحد من أخوتها أو جيرانها اللعب، لكن جميع الأطفال أكدوا أنها تعلمت الدرس بعد أن تعرضت حياتها للخطر ولم ينقذها إلا الأطفال التى كانت ترفض أن تلعب معهم، وأكدت الباحثة على كلام الأطفال فى ضرورة مشاركة الآخرين فى جميع الأحوال والبعد عن العزلة والأنسحاب .

ثم قامت الباحثة بإعادة الموقف التمثيلى ولكن من خلال فنية عكس الأدوار بـين **الطفـل(ب) والطفل(ج).**

طلبت الباحثة من الأطفال إعادة تمثيل الموقف التمثيلى مع أخوتهم فى البيت، أو يقوم الطفـل بسرد القصة على مسامع أخوته أو أصحابه.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة:"لعبة التلوين". تدريب الأطفال على أختيار أصـدقائهم بأنفـسهم وتكـوين صداقات جديدة داخل الفصل.

أهداف الجلسة:

- تدريب الأطفال على أختيار أصدقائهم بأنفسهم.
- مساعدة الأطفال على تكوين صداقات جديدة من داخل الفصل.
- تدريب الأطفال على العمل الجماعى والتعاون من خلال تمرير الأدوات المـستخدمة بينهم.

مكان الجلسة: حجرة الفصل.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز.

مستلزمات الجلسة: مجموعة من الصور ــ الألوان ــ مجموعة من الصلصال.

محتوى الجلسة:

ألتقت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل الفصل، وبدأت الجلسة بالترحيـب بالأطفـال ومراجعة الواجب المنزلى الخاص بالجلسة السابقة، ثم قامت بتوزيع مجموعة من الصور على الأطفال وطلبت منهم أن يقوم كل طفل بتلوين صفحة واحدة من القصة التى أمامه وأستخدام الألوان المختلفة فى التلوين، ثم تختار طفلين وتسأل كلا منهم على حدا من هم أصدقائك اللذين تحب أن تدعوهم للعب معك على الترابيزة الأن وتدعوهم للإنضمام إليك، تطلب الباحثة مـن الأطفال بعد الإنتهاء من أى لون أن يضعه فى العلبة التى أمامه ويأخذ لون آخر، وأن يعطى زميله اللون بعد الإنتهاء منها بالتبادل مع التشجيع المستمر طوال فترة النشاط.

تسأل الباحثة كل طفل عن من يحب أن يجلس معه فى النشاط القادم من الأصدقاء، وعند بداية النشاط الثانى تقوم الباحثة بنقل كل طفل بجانب الطفل الآخر الذى أختاره لمشاركته فى النشاط الثانى وهكذا.

تقوم الباحثة باللعب بالصلصال أما الأطفال وعمل أشكال مختلفة منه ثم تعطـى الصلـصال لبعض الأطفال للعب به كلا حسب رغبته، تقوم الباحثة بعرض الأعمال الفنية على الأطفـال كلها مع التصفيق للأطفال وتشجيعهم بأستمرار.

<u>الجلسة السابعة : " لعبة الأسد و الأرنب " . اللعب في نشاط تعاوني و الالتزام بالتعليمات و إطاعة الأوامر .</u>

أهداف الجلسة:

- أن يلعب الأطفال فى نشاط تعاونى دون الحاجة إلى إشراف دائم.
- أن يتعلم الأطفال النشاط التعاونى وخلق جو من المتعة والمرح.
- تشجيع الأطفال على الإلتزام بالتعليمات وإطاعة الأوامر الخاصة باللعبة.

مكان الجلسة: حجرة الفصل.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة ــ التعزيز ــ اللعب الموجه من الباحثة.

مستلزمات الجلسة: وجه أسد ــ وجه أرنب ــ كاسيت للموسيقى ــ مجموعة من الكراسى.

محتوى الجلسة:

تقوم الباحثة بتجميع الأطفال الموجدين فى الفصل وتقترح عليهم لعبة الأسد والأرنب، ثم تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال برص الكراسى على شكل دائرة، ثم تقوم بشرح اللعبة وهى عبارة عن مجموعة من الأطفال تقوم بعمل دائرة حول الكراسى ، ثم يقوم عدد(٢) طفل واحد يقوم بدور الأسد ويلبس وجه الأسد والآخر يقوم بدور الأرنب ويلبس وجه الأرنب وعلى الأرنب أن يجرى والأسد يجرى وراءه عند سماع الموسيقى من الكاسيت ويقومان بالجرى حول الدائرة المكونة من الأطفال الآخرين وعلى الأسد أن يلحق بالأرنب قبل أن يجلس مكانه وهنا يكون الأسد هو الفائز، أما إذا توقف الكاسيت وأستطاع الأرنب أن يجلس مكان الأسد فيكون الأرنب هو الفائز، تقوم الباحثة بتشغيل الكاسيت وإيقافه وتشجيع الأطفال على المشاركة فى اللعب والجرى، تعاد اللعبة بأطفال آخرين مشاركين بحيث يكون إحداهما الأسد والآخر الأرنب وهكذا، تقوم الباحثة بإعطاء الحلوى للأطفال الفائزين كنوع من الإثابة.

تقوم الباحثة بالإنسحاب التديجى من اللعبة وتترك الأطفال يلعبونها بمفردهم على أن يتم ذلك على مراحل ففى الأول المشاركة معهم ، ثم بعد ذلك ينحصر دورها فى تشغيل وإيقاف الكاسيت، وفى النهاية يستطيع الأطفال اللعب بمفردهم دون الحاجة إلى إشراف دائم.

تقوم الباحثة بإيقاف الأطفال اللذين قاموا بدفع أصدقائهم على الأرض لمدة عشر دقائق كنوع من العقاب ثم عودتهم مرة أخرى ليتعلموا اللعب الجماعى والألتزام بالأوامر والتعليمات الخاصة باللعبة.

أنتهت الجلسة بتحديد موعد ومكان الجلسة القادمة.

<u>الجلسة الختامية:</u>

مكان الجلسة : حجرة النشاط المدرسى.

زمن الجلسة : ٦٠ دقيقة .

الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار – التعزيز .

هدف الجلسة :

- تقويم البرنامج والوقوف على مدى نجاحه فى تنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لدى أطفال المجموعة التجريبية .
- عمل حفل صغير لإشاعة جو من المرح والسعادة بين الأطفال الذين اشتركوا فى البرنامج.

محتوى الجلسة :

اجتمعت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية داخل حجرة النشاط المدرسى ، وقامت الباحثة بالترحيب بالأطفال ، وقد أحضرت معها مستلزمات هذه الجلسة وهى عبارة عن (مجموعة من البالونات وبعض من الحلويات والعصائر) .

وقامت الباحثة بعرض موجز عما تم عمله فى الجلسات السابقة للبرنامج ، كما قامت الباحثة بمناقشة الأطفال حول السلوكيات التى تم اكتسابها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادى ، ولقد استمعت الباحثة لآراء الأطفال وتعليقاتهم وكان الهدف هو التأكيد على ما تم اكتسابه من مهارات التواصل مع الآخرين وتحسين صورة ذاتهم سواء بين افراد أسرتهم والمدرسة .

وفى نهاية الجلسة تم عمل حفل صغير لتوديع الأطفال مع الوعد بزيارتهم من وقت لآخر.

ملخص الدراسة

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى أهمية الجانب الذى تتصدى لدراسته حيث أنها تسعى لبحث فاعلية استخدام برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل مــن الــذات الأســرية والــذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقات العقلية البسيطة. ولاشك أن هذا الجانب ينطوى على أهمية كبيرة من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية:

يتضح من مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت على الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ندرة فى الدراسات التى تناولت تنمية صورة الذات لــديهم ممــا تبين أن هناك حاجة ماسة إلى مزيد من هذه الدراسات وبما يتناسب مع أعداد وقــدرات هــذه الفئة من بين فئات ذوى الأحتياجات الخاصة.

من الناحية التطبيقية:

فهى تتلخص فى توفير قسط كبير من البيانات والمعلومات التى تتعلق بإمكانية تنميــة صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية الإيجابية لدى الأطفال ذوى الإعاقــة العقليــة البسيطة وبطبيعة وماهية الطرائق والأساليب والفنيات الإرشادية التى يمكن إستخدامها لهــذا الغرض.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث فاعلية استخدام برنامج إرشادى فى تنمية صورة كل من الذات الاسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقات العقليــة البــسيطة، حيث يعتمد البرنامج الإرشادى المشار إليه على فنيتى السيكودراما والنمذجة.

فروض الدراسة:

(١) لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة (تجريبى/ ضابط) والجنس والتفاعل بين هذين المتغيرين فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس البعــدى لكل من جوانب صورة الذات الأسرية المستخدم فى الدراسة.

(٢) لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة (تجريبى/ ضابط) والجنس والتفاعل بين هذين المتغيرين فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس التتبعى لكل من جوانب صورة الذات المشار إليها.

(٣) لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة (تجريبى/ ضابط) والجنس والتفاعل بين هذين المتغيرين فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس البعدى لكل من جوانب صورة الذات المدرسية المستخدم فى الدراسة.

(٤) لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرى المعالجة (تجريبى/ ضابط) والجنس والتفاعل بين هذين المتغيرين فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى القياس التتبعى لكل من جوانب صورة الذات المشار إليها.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى بصورتيه صورة القياسين (القبلى/ البعدى) وصورة المجموعتين (التجريبية/ الضابطة) مع مراعاة تجانس المجموعات المتناظرة من حيث المتغيرات الوسيطة ذات الأهمية كالذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة.

عينة الدراسة:

تضم عينة البحث فى صورتها النهائية (٤٠) تلميذ من بين التلاميذ ذوى الإاقة العقلية البسيطة ممن تتراوح مستويات ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) على أختبار ستانفورد – بينيه للذكاء ومقيدين بواحدة او أكثر من مدارس التربية الفكرية بمحافظة الشرقية. ويتوزع أفراد هذه العينة على أربع مجموعات فرعية أثنتان منهما تجريبيتين واثنتان ضابطيتين. مع مراعاة تجانس أفراد هذه المجموعات جميعا من حيث متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاقتصادى والاحتماعى للأسرة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية عدة أدوات تضمنت:

١- مقياس صورة الذات الأسرية والذات المدرسية المصور للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم (إعداد الباحثة).

٢- استمارة دراسة الحالة.

٣- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) تعريب (إعداد لويس كامل مليكة، ١٩٩٨).

٤- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور (إعداد محمد بيومى خليـــل، ٢٠٠٣).

٥- البرنامج الإرشادى لتنمية صورة كل من الذات الأسرية والذات المدرسية لعينة مـــن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة فى ضوء طبيعة متغيرات الدراســـة، وحجم العينة كما يلى:

١- تحليل التباين الثنائي ٢×٢.

٢- تحليل التباين الثنائي ٢×٤.

٣- إختبار t - test لتحديد دلالة الفروق ووجهتها حال ثبوت وجودها.

نتائج الدراسة:

أثبتت نتائج الدراسة مدى فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية صورة كل من الـــذات الأسرية والمدرسية لدى عينة الأطفال المعاقين العقلية فئة القابلين للتعلم.

Introduction:

The mentally retarded live in a world in which dominating the failure and frustration which results in his feeling of inferiority and downing self –esteem as well as untrusted in his self. The mentally retarded almost confronting with different forms of failure in regard of many daily life situation in which he could feel a sense of disability, insecurity, and unacepting from his colleagues and family.

The importance of the study:

The importance of the present research determines with the importance of aspects which it study during its endeavor to investigate the effectiveness of suggested counseling program in developing the image of family and school self among some pupils with moderate mental retardation. These aspects appear at great counseling applicability values.

Aims of the research:

The present research aims for investigating the effectives of a counseling program in developing the images of family and school self among a sample includes individuals with moderate mental deficiency. And the suggested program depends on psychodrama and modeling techniques.

The used definition:

The present research presented a detailed operational definition regarding each of her essential concepts which include:-

A. The counseling program.
B. The image of family-self.
C. The image of school-self.
D. The moderate mental deficiency.

The hypotheses:

1- There are no significant effects for each variable of treatment and age and the interaction between the two variables in the variance of score which the individual of sample obtain in the post- test for each aspect of the aspects of family self which used in the present study.

2-There are no significant effects for each variable of treatment and age and the interaction between the two variables in the variance of scores which the individuals of sample obtain in the post-test for each aspect of the aspect of school self which used in the present study.

3- There are no significant effects for each variable of treatment and age and the interaction between the

two variables in the following up test for each of aspect of the aspects of family self which used in the present study.

4- There are no significant effects for each variable of treatment and age and the interaction between the two variables in the following up test for each of aspect of the aspects of school self which used in the present study.

Methods of procedures:

The used method:-

The present study adopts the experimental method with its two models pre/post test and the experimental and control groups, taking in consideration the matching between each two baralel sub-group regarding intelligence, age, socio-economic status of the family.

Sample:-

The sample of the present study consist in its final from of (40)pupils of moderately mental retarded, with intelligence levels ranges between (50-70) on Stanford-Binet intelligence test, and registering in one or more of the schools and centers of mental education in zagazig town. The whole sample includes four sub-groups.

Tools:

A. Case study form (prepared by the researcher).
B. Family cultural and socio-economic level measurement form (prepared by Mohamed Bayoumi Khalil, 2003).
C. Sanford Beine test for intelligence (4th picture), translated by Lewis Kamel Mleika (1998).
D. The image of family self test (prepared by researcher).
E. The image of school self test (prepared by researcher).
F. The counseling program for developing the images of each of family and school self.

Statistical techniques:

Statistical analysis according to model 2X2.
Statistical analysis according to model 2X4.
T.test to determine the significance of variables and their correlation.

Steps of study:

The present researcher detailed the operational steps which she intends to follow in her research.

Educational Recommendations and suggestions:

In the light of obtaining results the researcher will explain several educational recommendations which will be useful in the moderately mental retarded education and rehabilitation, as well as some suggestions studies and researches in the same field.

Faculty of Education
Department of mental hygiene

The Effectiveness of A Counseling Program in Developing the Family & School Self Images Among a Sample of Moderate Mentally Retarded Children

Submitted by
Rasha Abd El Moneim Abd El Lateif Safi
For A Master Degree in Education
"Mental Hygiene"

Supervised by

D.r. Ibrahim Qashqoush
Prof. Of mental hygiene
Faculty Of Education
Ain Shams University

D.r. Nabeil Hafez
Assistant Prof. Of Mental hygiene
Faculty Of Education
Ain Shams University

2011